Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois

Volet 1
Cheminements et spécialisation

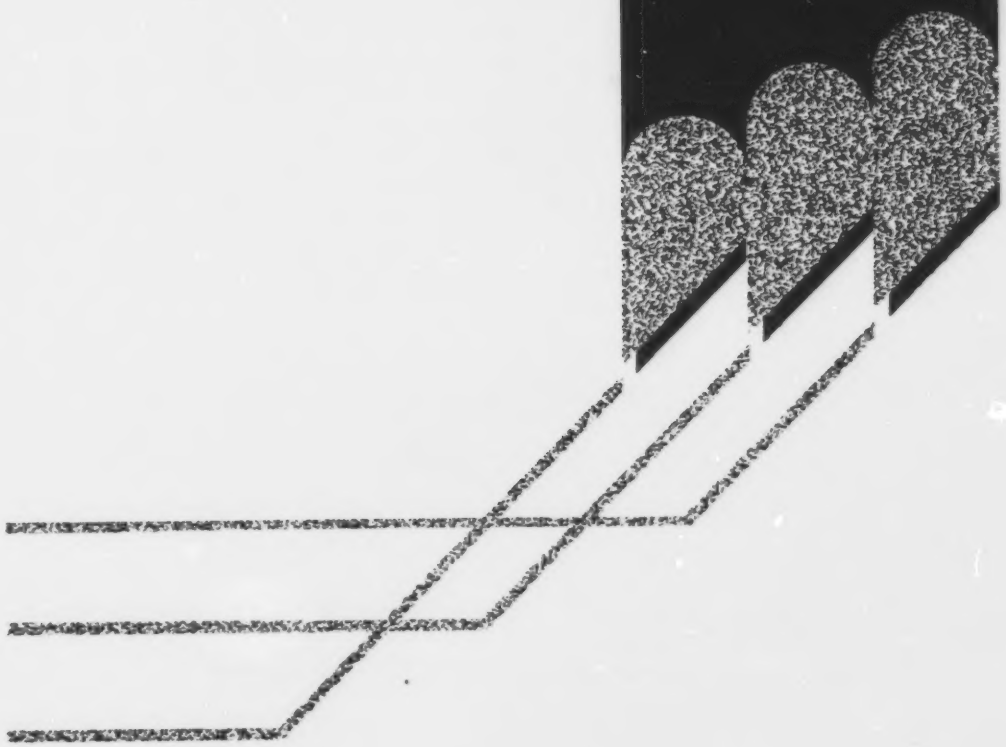
CONSEIL DES UNIVERSITÉS

Québec

93-01163/

Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois

Volet I
Cheminements et spécialisation



CONSEIL DES UNIVERSITÉS

La préparation de ce rapport découle des travaux de recherche de monsieur Paul Lewis, monsieur Benoît Lyrette, madame Sylvie Nadeau, monsieur Richard Simoneau et monsieur Paul Valois.

La Commission du développement et du financement universitaires, dont on trouvera la liste des membres à la fin du document, a contribué à l'élaboration du rapport.

Monsieur André Fortier, secrétaire du Conseil des universités, a assuré la rédaction du texte.

L'édition électronique du texte a été faite par madame Jacqueline Giroux et madame Lucille Tardif.

Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois (Rapport 92.1)
Adopté lors de la 219e séance du Conseil des universités, le 28 août 1992

CONSEIL DES UNIVERSITÉS
2700, boulevard Laurier
Édifice Frontenac, 8e étage
Sainte-Foy (Québec) G1V 2L8

Téléphone: (418) 646-5821

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

Dépôt légal: troisième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN: 2-550-26589-0

NOTE AUX LECTEURS

Le *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire - Volet I cheminements et spécialisation* repose sur un ensemble volumineux de données et de notes méthodologiques qui n'ont pu être incorporées intégralement. Ces informations détaillées sont disponibles sous forme de document annexe au présent rapport. Toute personne intéressée pourra obtenir ce document en s'adressant à madame Francine Vallée, responsable du Centre de documentation du Conseil des universités (418) 646-5821.

RÉSUMÉ

Le Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire - Volet I Cheminements et spécialisation *constitue la première étape du travail d'analyse et de réflexion du Conseil des universités sur la situation du premier cycle universitaire au Québec. Ce premier volet sera suivi de deux autres documents portant, pour le deuxième, sur le cheminement des étudiants une fois qu'ils ont quitté le premier cycle et, pour le dernier volet, sur les questions d'ordre pédagogique.*

Le développement soutenu qu'ont connu les universités au Québec depuis la fin des années 60 oblige à donner un portrait des étudiants universitaires beaucoup plus diversifié et complexe que l'image qu'on retient spontanément de l'étudiant universitaire. En fait, la clientèle universitaire dite traditionnelle ne représenterait qu'à peine 10 % des étudiants présentement inscrits.

Les étudiants inscrits au premier cycle représentent 85 % de la clientèle universitaire au Québec. On retrouve 64 % des étudiants inscrits dans des programmes de baccalauréat et 36 % des inscriptions dans des programmes de certificat et autres programmes courts de premier cycle. Les femmes sont maintenant majoritaires au premier cycle. Elles représentent 55 % des inscriptions au baccalauréat et 65 % au certificat. Les femmes sont en moyenne plus âgées (33,9 ans) que les hommes (31,9 ans). L'âge varie aussi selon les régimes d'études. Ainsi, les étudiants inscrits à temps complet ont en moyenne 22,7 ans contre 33,2 ans pour ceux inscrits à temps partiel. La clientèle universitaire se divise en deux groupes selon qu'on considère l'âge des étudiants: 47 % de la clientèle est âgée de 25 ans et plus et 53 % des étudiants ont 24 ans ou moins.

La clientèle universitaire se répartit presque à part égale entre les étudiants inscrits à temps partiel (45 %) et ceux qui fréquentent les établissements à temps plein (55 %). En fait, les étudiants se répartissent en deux groupes majeurs: les étudiants au baccalauréat inscrits à temps plein âgés de 24 ans et moins qui représentent 42,1 % de l'ensemble de la clientèle et les étudiants au certificat inscrits à temps partiel âgés de 25 ans et plus qui, pour leur part, représentent 27,5 % de l'ensemble des étudiants du premier cycle.

La grande diversité de la composition de la clientèle se reflète aussi dans les cheminements des étudiants et dans les perspectives de réussite. La cohorte des nouveaux inscrits au baccalauréat en 1984 a servi de point de repère pour étudier les phénomènes de changement de programmes et d'abandon. De cette étude, on observe que, pour les étudiants au baccalauréat à temps plein, le taux de réussite atteint près de 75 % lorsqu'on considère les changements de programme et d'établissement. La situation n'est pas aussi intéressante chez les étudiants à temps partiel où 60 % des étudiants auront abandonné au cours de la période de sept ans considérée dans le cadre de cette étude.

Quelque 35 % des étudiants inscrits au baccalauréat auront changé de programme. L'ensemble de ces données suggère, au baccalauréat du moins, des problèmes d'orientation et de cheminement plus importants que le phénomène de l'abandon des études. En fait, réorientation et abandon semblent étroitement liés. Près de la moitié des étudiants qui ont abandonné leurs études avaient auparavant changé de programme. Pour ceux qui changeront de programme, on observe qu'ils prolongent leurs études d'une année. On observe ce phénomène surtout du côté des universités francophones. Chez les universités anglophones, les changements d'orientation sont nettement moins coûteux en terme de temps, bien qu'on change de programme dans des proportions comparables. On constate que ce sont surtout les étudiants à temps complet qui bifurquent vers le temps partiel et non l'inverse.

La situation est tout autre au certificat où les taux d'abandon atteignent des proportions inquiétantes. La cohorte des nouveaux inscrits de 1986 a cette fois servi de point de repère. On observe donc, pour l'ensemble de cette cohorte, un taux d'abandon de 63 % au terme d'une période de cinq ans. Chez les étudiants inscrits à temps partiel, le taux d'abandon atteint 68 % contre 40 % chez les étudiants à temps complet inscrits au certificat. Les étudiants du certificat changent beaucoup moins de programme que ceux du baccalauréat. Ils modifient aussi dans une proportion moindre leur régime d'études au cours de leur démarche.

Pour le Conseil, les taux d'abandon marqués des étudiants inscrits au certificat et des étudiants à temps partiel, pour l'ensemble du premier cycle, témoignent des difficultés rencontrées par les clientèles adultes. Cette situation pose un défi particulier à la formation continue en milieu universitaire.

Le portrait qu'on voudra dresser de l'université variera aussi de façon importante selon les secteurs disciplinaires où, de façon générale, les secteurs des sciences de

la santé, du droit, des sciences appliquées et des sciences pures affichent des performances plus élevées que la moyenne. Dans certains cas, comme en sciences de l'administration et en sciences appliquées, les taux de succès fort respectables au baccalauréat à temps plein sont contrebalancés par des résultats décevants au certificat à temps partiel.

Le Conseil a pu constater que les étudiants obtiennent peu de baccalauréats par cumul de certificats. Pour une période de quatre années, soit de 1987 à 1990, seulement 3,8 % des diplômes décernés par les établissements universitaires se retrouvaient dans cette catégorie.

Les données sur la mobilité interinstitutionnelle suggèrent, comme on l'a vu plus tôt, qu'un nombre important d'étudiants changent d'établissement au cours de leurs études. Les données révèlent aussi qu'il existe une mobilité très importante entre les établissements de l'Ile de Montréal profitant essentiellement à l'UQAM. Phénomène interessant, pour les quatre trimestres pris en compte par l'analyse, les universités en région du réseau de l'UQ ont acceuilli plus d'étudiants provenant d'autres établissements qu'il n'ont accusé de départs.

La spécialisation des programmes est constamment au coeur des débats sur le premier cycle universitaire. Le Conseil a développé certains indices de mesure de la spécialisation des programmes et de la formation des étudiants. Cet ensemble de mesures a été développé à partir de l'analyse de la clientèle de cinq établissements. On constate en premier lieu que les étudiants inscrits au baccalauréat, mais aussi pour l'ensemble du premier cycle, dans les universités anglophones, le sont pour plus de la moitié dans des programmes dits généraux. La situation est à l'opposé dans les universités francophones où plus de 85 % des étudiants sont inscrits dans des programmes dits spécialisés.

L'analyse de près de 90 programmes de ces établissements révèle qu'il existe toutefois peu de différence entre les programmes comparables en ce qui a trait à la spécialisation. Si on fait abstraction pour les fins de la comparaison des contenus des cours offerts, on observe que les programmes spécialisés, tant des universités francophones qu'anglophones, présentent des exigences relativement voisines en matière de cours devant ou pouvant être suivis hors du département responsable du programme. Les différences tendent à s'estomper lorsqu'on analyse les cours suivis par les diplômés de ces programmes. Les étudiants, dans la très grande majorité des cas, respectent ces exigences.

Les différences entre les établissements francophones et anglophones tiennent davantage à la faible présence de programmes généraux dans les universités francophones et à la selection plus sévère des universités anglophones dans les programmes spécialisés qu'à des différences intrinsèques aux programmes.

Du constat de la diversité des clientèles, de la complexité des cheminements des étudiants et du contexte d'ensemble de progression plutôt lente des clientèles et de la rareté des ressources allouées pour le développement, le Conseil est amené à formuler un ensemble de perspectives sur le premier cycle universitaire.

La réussite aux études, et les pistes d'amélioration possible doivent être regardées à la lumière des caractéristiques des différentes clientèles. On ne peut attendre, sans remettre en cause de manière directe les stratégies d'accessibilité poursuivies depuis les années 60, des étudiants âgés de plus de 25 ans qui représentent près de la moitié de la clientèle universitaire, qu'ils affichent les mêmes valeurs et cheminements que ceux qui parviennent à l'université directement du cégep.

Il ressort des cheminements au baccalauréat que, si les taux de diplomation sont dans l'ensemble fort respectables du moins à temps complet, le phénomène de réorientation des études est coûteux en temps et influence aussi la réussite. Pour améliorer cette situation, il faudra certainement revoir les pratiques de sélection et d'admission afin de cerner avec plus de finesse les étudiants non seulement capables de poursuivre des études universitaires, mais aussi intéressés à poursuivre dans les domaines où ils ont fait leur choix. L'accueil et l'encadrement des étudiants sont aussi en cause dans les prénomènes d'abandon et de réorientation et devront certainement être revus. La formation préuniversitaire collégiale devra aussi être revue dans cette perspective. Abandons et changements de programmes suggèrent des lacunes importantes de la formation collégiale dans la préparation scolaire des étudiants, mais aussi dans le processus d'orientation.

Le phénomène de réorientation des études ne pourra pas toutefois disparaître, bien qu'il faille souhaiter qu'il soit ramené à des proportions plus modestes. Les universités francophones en particulier ne démontrent pas beaucoup de souplesse dans l'organisation de passerelles et dans l'offre de programmes adaptés à la réorientation des études. La prépondérance des programmes spécialisés aux exigences de formation lourdes, légitimes en soi, tend à dévaloriser la formation générale dans des programmes conçus à cette fin. Paradoxalement, c'est l'étudiant qui aura changé de programme qui se retrouvera avec une formation plus étendue, sans pour autant en obtenir le mérite.

Au certificat, la situation est plus inquiétante. La faiblesse de la diplomation suggère des problèmes sérieux qui peuvent remettre en cause l'attrait réel des clientèles pour ce type de programme, la capacité des universités d'offrir des programmes satisfaisants et les modes de sélection des étudiants dans bon nombre de domaines. On ne peut se satisfaire de la situation actuelle et des correctifs devront être apportés par la universités pour justifier les sommes importantes qui sont consacrées à ces programmes de formation.

L'amélioration de la performance de l'université devra certes passer par une remise en question de certaines pratiques et par le redéploiement de ressources déjà existantes. Mais selon les attentes qu'on pourra adresser aux universités, une amélioration sensible de la situation ne pourra subvenir sans une révision cohérente des modes de financement et un soutien effectif des pouvoirs publics.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ i

INTRODUCTION 1

1. PERCEPTIONS DU PREMIER CYCLE 5
1.1 Résultats de la consultation du Conseil 6
1.2 Perceptions des professeurs 9
1.3 Perceptions des étudiants 11
1.4 Perceptions des employeurs 13
1.5 Réponses des universités 14

2. DIMENSIONS DU PREMIER CYCLE 21
2.1 Les étudiants du premier cycle 22
2.2 Caractéristiques socio-démographiques 27

3. CHEMINEMENTS DES ÉTUDIANTS 37
3.1 Cheminements des nouveaux inscrits de 1984 39
3.1.1 Au baccalauréat 39
3.1.2 Au certificat 50
3.2 La mobilité interinstitutionnelle au baccalauréat 61
3.3 Cheminements des diplômés au baccalauréat de 1990 64

4. LES PROGRAMMES 71
4.1 Les programmes du premier cycle 71
4.2 L'admission et la sélection des candidats 73
4.2.1 Les conditions générales d'admission 74
4.2.2 Admission dans les programmes contingentés 77
4.3 Les programmes spécialisés et la surspécialisation 82

4.3.1 Les inscriptions aux programmes de baccalauréat 84
4.3.2 Le degré de spécialisation des programmes 89
4.3.3 La spécialisation des diplômés du baccalauréat de 1990 93

5. PERSPECTIVES 105
5.1 La réussite des études 107
5.2 La réorientation des études 116
5.3 La spécialisation des programmes 120
5.4 La formation préuniversitaire 125
5.5 Les mécanismes de sélection et d'admission à l'université . 128
5.6 La durée des programmes d'études universitaires 130

CONCLUSION 135

APPENDICES

I. Évolution des structures d'accueil universitaires.
II. Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures aux programmes contingentés de baccalauréat évalués sur la base du DEC 1990-1991.

INTRODUCTION

Le présent rapport s'inscrit dans la foulée d'une réflexion amorcée au Conseil des universités en 1985. À l'époque, devant la montée des interrogations, surtout américaines, non seulement sur la performance, mais aussi sur la pertinence des études de premier cycle et en particulier sur la place des «liberal arts», le Conseil avait jugé opportun de faire le point sur la situation québécoise et de proposer les pistes de développement appropriées.

Le projet du Conseil s'est avéré avec le temps fort ambitieux. Il ne s'agissait plus, comme lors des «opérations» des années 1970, de proposer un ensemble d'objectifs pour un réseau essentiellement en expansion à la fois démographique et institutionnelle. Sous plusieurs angles, c'est davantage aux fruits des vingt dernières années que le Conseil s'attaquait.

Au cours des trois dernières années en particulier, des universités ont entrepris des recherches diverses sur les cheminements, les mécanismes de sélection, et d'admission de l'évaluation et de la révision des programmes à partir de nouvelles orientations dont les fruits commencent à mûrir. D'autres amorcent à peine ce processus. Toutefois, ce qui ne fait aucun doute, c'est la volonté manifestée par le milieu universitaire d'accorder au premier cycle une plus grande attention qu'il ne l'a fait au cours des dernières années. On a vu aussi, non seulement dans le discours des universités, mais aussi dans celui des autorités gouvernementales et des milieux intéressés, une évolution des préoccupations. À mesure que les données sur l'accessibilité démontraient que le Québec avait opéré en grande partie le rattrapage visé, une foule de questions, sous des vocables liés soit à la performance, à la qualité ou à l'excellence de la formation au premier cycle, étaient soulevées. Le progrès doit maintenant se mesurer à d'autres attentes.

Des attentes des étudiants, en premier lieu, des jugements et des perceptions des milieux gouvernementaux, des groupes ou organismes intéressés à l'endroit des universités se dégage une insistance marquée envers la réussite. Réussite comprise à l'échelle des établissements par l'atteinte d'objectifs institutionnels de développement ou à l'échelle de l'ensemble des universités, se traduisant par des exigences d'efficacité et d'efficience. Réussite du projet des étudiants certes, mais comprise aussi comme l'excellence de la formation et une meilleure adéquation avec les besoins du marché du travail.

Les pistes de réflexion soulevées dans les premières étapes du travail du Conseil, notamment les rondes de consultation de 1986 et de 1988, sont nombreuses. Parce que les perceptions évoquées touchaient à la fois la réussite des étudiants, la qualité de leur formation, les relations avec le marché du travail, l'arrimage entre le cégep et l'université, il est apparu de plus en plus évident, à mesure que progressait le travail, qu'il était impossible de fournir une réflexion solide sans appuyer certains de ces aspects sur une base quantitative mieux développée.

Le premier volet de son rapport intitulé «Cheminements et spécialisation» vise à répondre à cette préoccupation. Dans le premier chapitre de la présente étude, le Conseil présente les résultats des consultations antérieures. Ce chapitre est enrichi des perceptions fournies par les principaux acteurs du milieu universitaire pour fournir un ensemble plus complet des préoccupations.

Dans le deuxième chapitre, le Conseil propose une description des différentes facettes du premier cycle universitaire qui illustrent l'extraordinaire diversité des étudiants, de leurs projets d'études et des caractéristiques sociodémographiques qui sont maintenant les leurs.

Le Conseil présente, dans le troisième chapitre, une analyse qui permet de mesurer divers phénomènes reliés aux cheminements des étudiants. Les données fournies indiquent, les taux de diplomation pour une même cohorte

d'étudiants au baccalauréat. Elles fournissent aussi une lecture des changements de programmes et d'établissements. Le régime d'études, à temps plein ou à temps partiel, est aussi considéré. Un portrait comparable est donné pour les études de certificat. Les cheminements sont présentés à la fois sous l'angle de la diplomation et de la réorientation.

Le quatrième chapitre s'ouvre sur une description succincte de l'offre de programmes de baccalauréat. Sont ensuite abordés certains aspects touchant l'admission et la sélection des candidats, en particulier dans les programmes contingentés. Le Conseil a cru utile d'enrichir, à cette étape, l'étude de la spécialisation des programmes de baccalauréat. Déjà, dans le cadre des études sur les secteurs du génie, de l'éducation et des sciences sociales, le Conseil avait livré certaines positions. Trois types d'indicateurs sont ici utilisés pour donner un portrait plus objectif du phénomène: 1) les inscriptions dans certains programmes de baccalauréat dits «spécialisés» comparativement à des programmes plus «généraux»; 2) le degré de spécialisation de certains programmes selon les règles universitaires; et 3) le degré de spécialisation des disciplines selon une analyse des cours suivis au département et hors du département par les diplômés.

Dans le cinquième chapitre, le Conseil met en lumière les interactions entre différents phénomènes dans un ensemble d'observations et de considérations touchant la réussite des études, la réorientation des étudiants, le degré de spécialisation des programmes et certains aspects de l'arrimage avec la formation préuniversitaire.

Le Conseil présente en conclusion les principaux défis qui se posent à l'université au premier cycle. D'abord, le défi de l'efficience lié aux cheminements complexes des étudiants. Vient ensuite le défi de l'efficacité qui découle d'une amélioration souhaitable du taux de diplomation. Se posent enfin les défis de relever la qualité de la formation et d'accorder une place plus marquée à la préparation au marché du travail, ce qu'en France on appelle maintenant, la formation à la qualification.

Deux autres volets compléteront ultérieurement le travail de réflexion du Conseil sur le premier cycle. Dans un second volet, seront abordés les cheminements des étudiants après leurs études au premier cycle universitaire. L'intégration au marché du travail des diplômés et des décrocheurs, les attentes du marché du travail et les attentes des étudiants des universités en matière de formation et de préparation seront traitées. Seront aussi touchées les questions concernant la poursuite des études aux cycles supérieurs.

Enfin, dans un troisième volet, le Conseil abordera les questions liées à l'enseignement. Il traitera des questions concernant les professeurs et les chargés de cours. Les stratégies et les pratiques pédagogiques les plus fructueuses seront aussi expressément examinées de même que les aspects plus qualitatifs de l'arrimage entre le cégep et l'université. Ce sont là des aspects qui touchent la finalité de l'université.

Le Conseil des universités souhaite, par l'entremise de ce rapport, contribuer de façon originale aux échanges et discussions qui ont cours sur le premier cycle. Plus qu'il ne conclut sur la matière de certains phénomènes ou qu'il ne retient des pistes de solutions de façon précise, le Conseil propose un regard critique sur certaines questions et ajoute, par plusieurs de ses analyses, à la compréhension de la diversité, des difficultés et des réussites du premier cycle universitaire québécois.

1. PERCEPTIONS DU PREMIER CYCLE

Le premier chapitre du présent rapport est surtout descriptif. Il présente d'abord les perceptions qui se sont dégagées des consultations conduites par le Conseil entre 1986 et 1988, ainsi que de certains travaux qui viennent compléter l'éventail des réflexions qui sont au coeur du débat public sur la qualité et la pertinence du premier cycle universitaire.

Il importe de résumer brièvement ce contexte et les visées des consultations effectuées. En décembre 1986, monsieur Jacques L'Écuyer, président du Conseil des universités, sollicitait les commentaires des universités sur deux documents. Alors président du Comité des programmes, monsieur Bernard Bonin, apportait «quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec»[1] permettant de situer les grands enjeux du débat sur le premier cycle. Monsieur Bonin illustrait dans ce document, entre autres aspects, la spécialisation trop poussée des programmes. Malgré l'absence de données fiables disponibles à l'époque, l'auteur soulevait des inquiétudes sur la diplomation des étudiants. Monsieur Bonin proposait aussi de revoir les objectifs généraux des programmes de premier cycle dans le but d'offrir une formation générale ou fondamentale plus solide.

La question de la qualité de la formation universitaire sous l'angle de la pédagogie[2] fut soulevée par monsieur Roland Brunet qui prépara le second document soumis à la consultation. Soulignant l'évolution et la diversifi-

---

1. Bernard Bonin, *Quelques réflexions sur le 1er cycle universitaire au Québec*, Conseil des universités, septembre 1986, 42 pages.

2. Roland Brunet, *La question pédagogique ou l'université en question*, Conseil des universités, avril 1986, 51 pages.

cation des effectifs universitaires et de leurs attentes, monsieur Brunet déplore l'inadéquation des pratiques et des stratégies pédagogiques alors en usage à l'époque. Il proposait, liés aux programmes, des «schémas d'intervention» prévoyant notamment des activités d'accueil et d'orientation, de préparation méthodologique, d'activités tournées vers la réussite et l'atteinte, par les étudiants, des objectifs du programme.

Les réponses formulées par les universités au cours de cette première consultation servirent d'amorce à une table ronde sur l'enseignement universitaire organisée par le Conseil des universités avec la collaboration du Conseil des collèges[3].

1.1 Résultats de la consultation du Conseil

Des perceptions très fortes des difficultés qui marquent le premier cycle universitaire québécois se dégagent des échanges de la table ronde. Inspiré par les travaux préliminaires du Conseil, le constat d'ensemble doit être interprété avec prudence. Cette perception est essentiellement tributaire d'une vision du premier cycle visant d'abord la formation au baccalauréat. La plupart des éléments évoqués alors reviennent de façon régulière dans la discussion publique sur le premier cycle. Il est donc non seulement utile, mais aussi important, d'en rappeler les grandes lignes.

▸ *Sur la formation préalable des étudiants*

La formation préuniversitaire dispensée au collégial apparaît déficiente à l'ensemble des intervenants. Le problème le plus épineux soulevé par les universités consiste en la faiblesse de la maîtrise de la langue, non seulement

3. Conseil des universités, *Document préparatoire à la table ronde sur l'enseignement universitaire du 1er cycle organisée par le Conseil des universités avec la collaboration du Conseil des collèges*, septembre 1988, 75 pages et annexes.

écrite, mais aussi sur le plan de l'oral et de la compréhension. Ce jugement lapidaire concerne également la faiblesse des méthodes de travail des étudiants. Sans remettre en cause les responsabilités des deux ordres d'enseignement issus de la réforme de la fin des années 60, les universités croient que les programmes collégiaux pêchent par excès de spécialisation hâtive, sacrifiant ainsi une meilleure formation générale et fondamentale qui préparerait mieux les étudiants à des études universitaires plus spécialisées.

Peu s'accordent sur l'origine des difficultés. On dénoncera tantôt les préalables universitaires qui auraient forcé cette spécialisation hâtive en évacuant de la formation collégiale les éléments plus fondamentaux. On évoquera aussi l'imprécision des objectifs des programmes, l'éventail trop large des cours offerts au cégep, la diversité des méthodes pédagogiques et d'évaluation résultant en une hétérogénéité de la formation des diplômés du cégep, laquelle n'est pas sans créer un malaise certain dans le milieu universitaire. Tous s'accordent pour déplorer la coordination insuffisante entre les cégeps et les universités et la faible contribution du CLESEC[4] à cet égard.

▸ *Sur la spécialisation des programmes de premier cycle*

Si tous s'accordent sur le constat porté à l'endroit de la formation collégiale, les universités anglophones et francophones se distinguent dans leur perception des programmes qu'elles dispensent. D'emblée, les universités francophones soutiennent que leurs programmes de baccalauréat sont trop spécialisés, nuisant à l'atteinte d'une formation universitaire plus générale et plus polyvalente. Les universités anglophones ne partagent pas ce constat et croient que la gamme des programmes qu'elles offrent assure un sain équilibre entre une formation générale et spécialisée.

4. CLESEC: Comité de liaison entre l'enseignement supérieur et l'enseignement collégial.

Les exigences du marché du travail, et en particulier des corporations professionnelles dont certaines sont tributaires de règles d'accréditation pan-canadiennes ou nord-américaines, ajoutent aux savoirs spécialisés et plus professionnels qui doivent être acquis dans les cadres limités des programmes universitaires. L'expansion même des savoirs rend souvent difficile l'arbitrage entre ce qui doit être maintenu dans le curriculum et ce qui doit y être ajouté. La tendance naturelle des professeurs d'investir le fruit immédiat de leur recherche dans leur enseignement peut, lorsque poussée à l'excès, diluer ou reléguer au second plan des enseignements plus généraux et fondamentaux jugés nécessaires.

▸ *Sur l'enseignement au premier cycle*

Si certains partageaient l'opinion relative au peu de valorisation de l'enseignement dans la carrière du professeur d'université ou dans les priorités des établissements - que le Conseil, par l'entremise du document de monsieur Brunet, soumettait à la discussion, - plusieurs, et en particulier les universités anglophones, soulignaient qu'il ne fallait pas verser dans le «mythe» de l'incompatibilité entre les tâches de recherche et d'enseignement qui incombent au professeur. On est d'avis qu'il s'agit là d'un problème de déséquilibre entre les tâches d'enseignement et de recherche au détriment de la première, surtout sous l'angle de la disponibilité du professeur, tant pour la prestation de cours qu'auprès des étudiants. Déséquilibre qui entraîne une érosion de la qualité de l'enseignement au premier cycle.

Si aucune université n'a clairement laissé entendre que les qualifications pédagogiques des professeurs pouvaient, dans l'ensemble, laisser à désirer, elles ont néanmoins indiqué que la situation était certainement perfectible.

L'effet combiné du développement très rapide des effectifs dans certains secteurs et des restrictions budgétaires a contraint les établissements à

recourir à l'embauche massive de chargés de cours dans certains domaines. Cette situation n'était pas sans soulever des inquiétudes concernant l'impact négatif possible sur la qualité de la formation.

▸ *Sur les étudiants*

Lors de la consultation de 1986, seule l'UQAM avait souligné les problèmes reliés au cheminement des étudiants: abandon de cours, changement de programme, allongement des études et décrochage scolaire. À peine étaient évoquées, par les participants, les questions touchant les valeurs et les stratégies des étudiants à l'endroit de leurs projets d'études ou de carrière. Certaines universités ont néanmoins souligné que les coupures budgétaires avaient lourdement taxé les services pédagogiques d'encadrement et de soutien offerts aux étudiants, avec tous les impacts négatifs que l'on peut supposer.

1.2 Perceptions des professeurs

Les données recueillies à l'aide du questionnaire de 1986 et de la consultation de 1988 n'ont pas toujours le caractère complet ou l'homogénéité souhaités. Il a paru intéressant d'enrichir les réponses des administrations universitaires avec des données provenant d'autres sources. Une enquête sur la profession d'universitaire au Canada[5], à laquelle 1 000 professeurs du Québec ont répondu, et réalisée aussi en 1986, traite beaucoup de l'enseignement au premier cycle.

L'enquête sur la profession d'universitaire fournit des données riches et bien étayées sur la perception des professeurs à l'égard de certains thèmes: la qualité des étudiants, leur préparation, leur effort; la qualité des programmes; la place de l'enseignement dans la carrière universitaire. L'enquête

5. Jos Lennards, *Rapport de l'enquête sur la profession d'universitaire au Canada*, Toronto, Université York, 1987, 127 pages.

permet, en plus, de comparer les vues des professeurs rattachés à diverses catégories d'université et aux principales régions du Canada.

Les professeurs ayant répondu au questionnaire sont sévères à l'endroit de la formation préalable des étudiants. Au Québec, 23 % des professeurs seulement sont d'accord sur le fait que «la plupart des étudiants auxquels ils enseignent sont suffisamment préparés au niveau des connaissances de base»; 13 % sont plus ou moins d'accord et 63 % sont en désaccord. Le taux de désaccord est un peu plus fort encore dans les établissements québécois les moins actifs aux deuxième et troisième cycles. En Ontario, le taux de désaccord n'est que de 50 %[6].

De plus, 38 % des professeurs du Québec jugent pauvre «la qualité des étudiants du premier cycle»; 48 % des répondants estiment qu'elle a diminué au cours des cinq dernières années. En Ontario, les pourcentages correspondants ne sont que de 21 % et 28 %. Les professeurs rattachés aux universités québécoises moins actives aux deuxième et troisième cycles sont plus sévères que la moyenne dans leur appréciation de la qualité des étudiants[7].

Les professeurs rejoints par l'enquête sur la profession d'universitaire jugent les programmes d'études de la façon suivante. Au Québec, 68 % voudraient que les conditions d'obtention du diplôme de premier cycle soient plus exigeantes (49 % en Ontario)[8]. En outre, 65 % des professeurs québécois croient que les normes d'admission devraient être plus élevées (70 % des répondants dans les universités québécoises ayant la plus grande partie de leurs activités au premier cycle; mais 52 %, en revanche, dans l'ensemble des universités ontariennes)[9].

---

6. *Ibid*, question 39.
7. *Ibid*, question 7.
8. *Ibid*, question 10.
9. *Ibid*, question 10.

D'un autre côté, 50 % des professeurs considèrent n'être pas aussi exigeants qu'ils devraient l'être dans l'évaluation du travail des étudiants (60 % dans les universités plus engagées au premier cycle)[10]. Et 50 % d'entre eux voudraient que les universités assurent un complément de formation aux étudiants mal préparés aux études universitaires[11].

1.3 Perceptions des étudiants

Le point de vue des étudiants sur la qualité de l'université et sur la formation est plus difficile à cerner. Une des analyses les plus fiables sur le sujet, le sondage Léger-Lepage, mené en 1986 auprès d'un échantillon de mille étudiants québécois, les montre satisfaits de la formation reçue (à 82 %), de la pédagogie (à 75 %), de la disponibilité des professeurs (à 72 %). Leur principal grief concerne l'aspect pratique de l'enseignement (40 % sont insatisfaits)[12].

Les travaux récents réalisés à l'Université Laval et à l'Université de Montréal tendent à appuyer le constat formulé à l'époque. À l'Université Laval, on tenta de mesurer le degré de satisfaction des diplômés de 1988 concernant l'atteinte des objectifs des programmes, ainsi que des aspects pédagogiques et organisationnels selon les cycles[13]. Au premier cycle, le taux de satisfaction est très élevé lorsqu'on considère les aspects plus académiques ou théoriques des objectifs, les plans de cours, la disponibilité des stages ou l'enseignement assuré par les professeurs. Il va en décroissant jusqu'à descendre sous les 50 % lorsqu'il s'agit des objectifs d'adaptation aux exigen-

---

10. *Ibid,* question 39.

11. *Ibid*, question 39.

12. *Sondage Léger-Lepage*, réalisé pour le compte de la FAECUM, 1986, tableau 18.

13. Gaby Carrier et autres, *Relance Laval, Promotion de 1988: premier cycle, vol. 1*, Laboratoire de recherche et administration et politique scolaires (LABRAPS), Université Laval, 1991, p. 37 à 51. Voir aussi des mêmes auteurs *Relance Laval, Promotion de 1986: premier cycle, vol. 1*, 1989, p. 47 à 51.

ces du marché du travail ou vis-à-vis des enjeux éthiques. Il en va de même pour l'adaptation entre les aspects théoriques et pratiques (51 %) et la formation reçue et le marché du travail (45 %). Concernant la satisfaction relative à certains aspects de la formation, là aussi des constats importants se dégagent. Si les étudiants sont généralement satisfaits en ce qui a trait au développement d'un esprit de synthèse, à l'acquisition de l'autonomie, de l'esprit d'initiative et des compétences sur le plan de la communication écrite, le taux de satisfaction décroît pour n'atteindre que 51 % lorsqu'il est question de soutenir la motivation, de développer l'imagination et la créativité.

Ces résultats tranchent considérablement lorsque l'on considère que 97 % des répondants se sont dits très satisfaits du service des activités sportives. En fait, les étudiants ne sont pas plus satisfaits de la formation pratique à l'université que des services alimentaires!

Du sondage de l'Université de Montréal, on tire précisément les mêmes conclusions. La moitié des étudiants se disent insatisfaits quant aux aspects pratiques de leur formation, de la pertinence de leur formation, face aux perspectives d'emploi et à la préparation à l'évolution du marché du travail de la discipline concernée[14].

Dans un avis récent sur «les nouvelles populations étudiantes», le Conseil supérieur de l'éducation fait ressortir la complexité des perceptions des étudiants envers leurs études[15]. Pour beaucoup d'étudiants, les études constituent une «préoccupation parmi d'autres». Ils ont une vision plus «pragmatique» de leur formation et déterminent en grande partie leur cheminement en fonction d'aspirations professionnelles. De nombreux étudiants

---

14. Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences, *Rapport-synthèse sur le sondage effectué auprès des étudiants de 1er cycle en mars 1991*, décembre 1991, 30 pages.

15. Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Québec, 1992, 175 pages.

seraient aussi conscients de leurs difficultés sur les plans de l'écriture, de la lecture et des méthodes de travail.

1.4 Perceptions des employeurs

Pour illustrer la perception des employeurs de façon cristalline, le Conseil du patronat a conduit deux sondages-éclair auprès de ses membres en 1988 et 1991. Les questions étaient très simples et visaient à mesurer si les attentes des employeurs sont satisfaites quant à la quantité et à la qualité des diplômés. Les deux volets de la question s'appliquaient pour chacun des ordres d'enseignement. La perception concernant la quantité des diplômés est relativement favorable mais avec une légère tendance à la baisse entre 1988 et 1991 (85 % de répondants satisfaits en 1988 contre 82 % en 1991). La réponse est tout autre en ce qui a trait à la qualité. En 1988, 58 % des répondants se disaient satisfaits de la qualité de la formation des diplômés universitaires. Ce pourcentage passait à 50 % en 1991. Dans l'ensemble, on déplore la faiblesse de la formation de base et des capacités d'adaptation des diplômés[16] aux différentes situations.

C'est aussi le constat qui se dégage des réponses obtenues par l'Université du Québec dans le cadre de son colloque sur le premier cycle organisé

16. Le Conseil du patronat a transmis au Conseil des universités les résultats de deux consultations. Les réponses sont, pour les diplômés universitaires, les suivantes :

QUESTIONS	OUI		NON	
	1991	1988	1991	1988
1. Vos attentes sont-elles satisfaites quant à la quantité requise de diplômés ?	82 %	85 %	18 %	15 %
2. Vos attentes sont-elles satisfaites quant à la qualité requise de diplômés ?	50 %	58 %	50 %	42 %

en 1987[17]. Les réponses des grandes entreprises contactées témoignent des attentes élevées que les employeurs formulent à l'endroit des diplômés universitaires. Toutefois, aux yeux de ces mêmes employeurs, les diplômés ne répondraient pas de façon satisfaisante aux attentes[18].

Presque tous les aspects de la formation (fondamentale, générale ou encore spécialisée) sont tour à tour critiqués par le milieu du travail. Les constats sommaires et quelquefois contradictoires donnent une image floue et trouble du premier cycle universitaire. Ils forcent à une réflexion et à une recherche plus poussées de plusieurs des phénomènes évoqués. Tous les aspects soulevés précédemment ne sont pas repris dans ce premier volet du rapport du Conseil sur le premier cycle. Bon nombre d'entre eux se retrouveront dans les deux autres volets à venir. Toutefois, il est utile de situer, dès le départ, le contexte dans lequel se retrouvent la plupart des intervenants directement concernés.

1.5 Réponses des universités

Les universités ne sont pas restées indifférentes devant ces perceptions et ces observations partagées à des degrés divers par la communauté universitaire.

De manière générale, les universités soulignent le besoin de revoir les orientations et la gestion des programmes pour en clarifier les objectifs, mieux transcrire ces objectifs dans les stratégies pédagogiques. Elles croient nécessaire de donner une place plus importante à l'enseignement dans la vie universitaire et dans l'activité des professeurs. Elles pensent qu'il faudra parfaire

---

17. *Les orientations du 1er cycle*. Colloque UQ, Cahier 4, *Documentation marché du travail*, octobre 1987 et Cahier 6, *Les actes*, octobre 1988. Université du Québec,

18. Le Conseil de la science et de la technologie concluait d'une manière semblable, suite à la consultation qu'il a réalisée auprès de petites et grandes entreprises. Voir Conseil de la science et de la technologie, *L'emploi des diplômés des sciences sociales et humaines dans l'entreprise*, 1986, 72 pages.

la préparation des candidats aux études universitaires et avoir des attentes plus élevées à leur endroit durant leur formation de premier cycle.

L'analyse des réactions obtenues lors de la consultation du Conseil, l'examen des plans institutionnels de développement, d'autres travaux institutionnels et diverses publications[19] montrent que le dossier du premier cycle est un de ceux où l'on déploie le plus d'efforts en termes d'étude et de réflexion, de planification, d'expérimentation et d'innovation. Sans chercher à être exhaustif, il importe de résumer, à grands traits, les orientations et les mesures retenues par les établissements universitaires qui touchent à presque tous les aspects du développement de l'enseignement de premier cycle.

Ainsi, presque toutes les universités mettent l'accent sur l'évaluation, vue comme un préalable, ou même comme la clef de voûte de la démarche de révision des orientations. Évaluation des programmes et des unités que l'on veut «continuer de manière intensive» à Montréal, «accélérer» à Laval, «implanter» à Sherbrooke, «appliquer et bonifier» à l'UQAM, «renforcer» à l'UQAH, à l'UQTR et à la TÉLUQ, «épauler et stimuler» au siège social, «continuer d'appliquer de façon régulière» à McGill, et «amorcer éventuellement» à Concordia. Toutes les universités sont donc loin d'en être au même point à ce chapitre. Certaines ont déjà une bonne expérience de l'évaluation; d'autres en sont à l'étape de la première application des politiques. La tendance, partout, est de vouloir renforcer les mécanismes et de les appuyer parfois sur des critères très exigeants (rapports normalisés d'auto-évaluation, expertise externe, etc.).

L'évaluation des enseignements offerts par les professeurs et les chargés de cours est une autre préoccupation assez marquée: adoption d'une nouvelle politique à Montréal; expérimentation de nouvelles procédures à l'UQAM; continuation des activités à Polytechnique et à Concordia; volonté de renforcer celles-ci à McGill, à Sherbrooke, à l'UQTR et à l'UQAH.

---

19. Voir *La planification institutionnelle dans les universités québécoises*, Conseil des universités, septembre 1991, 58 pages et annexes.

Enfin, l'évaluation des méthodes et des techniques d'enseignement, du contenu des cours, de leur impact sur les apprentissages des étudiants est aussi mentionnée par certains établissements (UQAM, TÉLUQ).

Les objectifs d'évaluation se relient souvent à une autre idée majeure, celle du *développement et de l'innovation pédagogique*. Presque tous les établissements veulent former, perfectionner, sensibiliser les professeurs à la pédagogie (Laval, Montréal, Sherbrooke, Polytechnique, UQ, UQAM, UQTR, UQAH, Concordia, McGill). Ils auront recours aux colloques, aux journées pédagogiques, aux soirées d'études, aux sessions courtes de formation et de perfectionnement, pour les professeurs réguliers, mais quelquefois aussi pour les chargés de cours et les assistants d'enseignement.

Un établissement a déjà un programme de formation obligatoire pour les nouveaux professeurs (Polytechnique); d'autres veulent inciter les professeurs éprouvant des besoins à se prévaloir de certaines mesures de perfectionnement. L'UQ et Laval entendent favoriser l'intégration et l'encadrement de leurs chargés de cours.

Le renforcement des services de soutien pédagogique est une autre priorité. La plupart des établissements (Laval, UQ, Sherbrooke, Montréal) ont, ou auront bientôt, un fonds d'aide à l'innovation dans la pédagogie et l'enseignement. Plusieurs prévoient augmenter les fonds pour ce type de programme ou l'ont déjà fait.

Autre orientation souvent mentionnée: valoriser, mieux reconnaître l'importance de la fonction d'enseignement. Quatre établissements (Laval, Sherbrooke, McGill, UQAM) veulent agir au chapitre des normes et critères d'embauche, de l'évaluation et de la promotion. D'autres (Concordia, UQAM, Montréal) entendent, à court terme, avoir recours à des mesures de sensibilisation et d'animation.

L'augmentation des ressources humaines et matérielles allouées à l'enseignement est considérée par plusieurs universités. Trois d'entre elles (McGill, Concordia, Montréal) veulent accroître le nombre de postes de professeurs réguliers, y compris au premier cycle. L'UQ veut se doter d'une politique de renouvellement du corps professoral. Deux autres établissements (Montréal et UQAM) entendent augmenter l'activité des professeurs réguliers au premier cycle. Deux autres (McGill, Polytechnique) évoquent la possibilité de stabiliser certaines de leurs activités, si c'est là l'unique façon d'en sauvegarder la qualité. Trois universités (Laval, McGill, Montréal) veulent bonifier les conditions matérielles d'enseignement: entretien, développement des bibliothèques, laboratoires, salles de cours, services informatiques et audiovisuels.

Enfin, les mesures touchant la gestion des programmes d'études, leurs objectifs, leurs règles, leur contenu sont très nombreuses et très variées.

Quelques universités veulent mettre plus d'insistance sur l'encadrement des étudiants de premier cycle: sensibiliser les professeurs à son importance (UQ); améliorer les mécanismes d'accueil et d'intégration (UQ) y compris pour les étudiants à temps partiel; préciser les politiques et les procédures (McGill); bonifier les activités d'orientation et de conseil (Concordia). Une université, l'UQAM, veut ainsi aider à diminuer le problème d'abandon des études. Diverses universités entendent améliorer leurs méthodes et critères d'évaluation des étudiants (McGill, UQAM, UQTR). D'autres souhaitent trouver des moyens favorisant un plus fort engagement des étudiants dans leurs études (UQAM, UQAH).

La réflexion sur les finalités et les objectifs (UQAM, UQAH, Montréal) et la révision des programmes d'études (Montréal, Sherbrooke, UQAM, UQTR) sont aussi considérées pour mieux faciliter l'atteinte de certains objectifs de formation générale et fondamentale. Les deux grandes universités anglophones soulignent avoir déjà fait des efforts de ce côté il y a quelques années. Les approches des universités sont très diversifiées: revoir les règles de com-

position des programmes (Université de Montréal), ou d'agencement des composantes de programmes (McGill); encourager les projets multidisciplinaires et multifacultaires (Laval); repenser les stratégies pédagogiques (UQAM, UQTR); renforcer la qualité des cours de base; tronc commun, cours de fondements, d'introduction, de propédeutique, cours de 1ère année, de formation fondamentale (UQAM, UQTR, Montréal, TÉLUQ, McGill); examiner ou rationaliser les banques de cours (Laval, UQAM, UQAH, Montréal); évaluer ou promouvoir davantage certaines catégories d'activités moins traditionnelles: enseignement hors-campus (UQ, Laval), certificats (UQ), programmes de formation générale (TÉLUQ, Concordia), enseignements médiatisés (UQ), formation pratique et stage (Laval, UQAM); utiliser davantage certains outils, notamment les syllabus et les plans de cours (Laval, UQAM, UQTR); renforcer les comités de programmes (UQ, Laval); uniformiser les règles administratives (Montréal) et définir des indicateurs de performance (UQ, McGill).

Il reste néanmoins beaucoup à faire en matière d'évaluation pour donner à ces orientations une portée concrète à l'échelle du réseau. Ce n'est que l'an dernier (mars 1991) que les universités ont convenu d'une politique commune d'évaluation des programmes existants. Si les orientations et les critères retenus obtiennent généralement l'aval du Conseil, il faut mentionner que cette politique ne prévoit pas de calendrier d'implantation. Ce n'est que dans quelques années que l'on pourra s'assurer de l'atteinte de ces objectifs et du sérieux de l'engagement des universités.

Quelques établissements (Montréal, UQ) mentionnent l'importance d'une concertation des collèges et des universités dans cette démarche de révision des objectifs et des programmes de premier cycle. Deux autres établissements, enfin, (UQAM, UQTR) veulent renforcer les activités de portée culturelle dans l'université.

L'Université de Montréal a en outre soulevé la controverse en adoptant une méthode de pondération de la cote Z, selon les établissements collégiaux, pour les fins de sélection des candidats. Cette pondération est basée

sur les performances antérieures des étudiants inscrits à l'Université en provenance des mêmes établissements collégiaux.

Les universités francophones ont, pour leur part, adopté et implanté au cours des dernières années des politiques sérieuses pour s'assurer que leurs diplômés possèdent une connaissance suffisante du français. Ces politiques prévoient généralement la réussite d'un test ou d'un cours de français pouvant varier dans sa forme selon les établissements et les domaines d'études. Dans plusieurs établissements, l'étudiant devra satisfaire aux exigences formulées soit à mi-parcours, pour conserver le droit de poursuivre ses études, soit avant la fin de son programme s'il souhaite obtenir son diplôme.

2. *DIMENSIONS DU PREMIER CYCLE*

Pendant quinze ans, soit du début des années 70 au milieu des années 80, les effectifs universitaires ont progressé de façon fulgurante, entraînant la création de nouveaux établissements, l'élargissement de l'offre de programmes et un accroissement marqué des ressources consacrées à l'enseignement universitaire. On retrouvait, au moment de la publication du Rapport Parent au début des années 60, quelque 20 000 étudiants inscrits à l'université. La Commission prévoyait alors que ce nombre atteindrait, au tournant des années 80, environ 95 000 étudiants. Aujourd'hui, c'est plus de 200 000 personnes qui sont inscrites dans les 19 établissements universitaires québécois. Tous les effectifs, jeunes ou adultes, qu'ils étudient à temps plein ou à temps partiel et l'ensemble des disciplines ont contribué à l'objectif d'accessibilité lancé par la réforme issue du Rapport Parent.

Tout nous porte à croire que le système se consolide et s'installe dans un rythme de croissance très modéré. Dans une étude sur la prévision de l'effectif étudiant pour la période 1989-1990 à 2004-2005, le MESS a identifié des hausses annuelles de fréquentation de 3,0 et 3,6 % pour la période de 1989 à 1992. De 1992 à 1997, l'étude prévoit une croissance des effectifs de 0,2 % par année et de 0,1 % par année pour les cinq années suivantes[20]. Contrairement aux prévisions pessimistes affichées dans la foulée de la réduction des effectifs du primaire et du secondaire (effectifs qui déclinèrent graduellement de 10 % entre le milieu des années 70 et le milieu des années 80), l'accessibilité à l'enseignement universitaire s'est non seulement maintenue, mais continue de croître légèrement. L'attrait de la formation universitaire

---

20. Jacques La Haye, *Prévision de l'effectif étudiant en équivalence temps complet des universités québécoises 1989-1990 à 2004-2005*, Québec, MESS, 1991, 17 pages.

et l'impact des effectifs adultes avaient été largement sous-estimés parmi les paramètres de prévisions démographiques.

2.1 Les étudiants du premier cycle

À l'automne 1990, 185 386 étudiants réguliers[21] étaient inscrits dans l'un ou l'autre des programmes offerts au premier cycle. Les effectifs du premier cycle représentent quelque 85 % de l'ensemble de la population étudiante universitaire, comme on peut le voir au tableau 1. Mis à part les établissements spécialisés (ÉNAP, INRS, IAF de l'UQ) dont les lettres patentes ne prévoient pas d'activités au premier cycle, l'importance numérique du premier cycle universitaire varie de façon marquée. À McGill, le premier cycle représente près de 77 % des effectifs tandis que dans le réseau de l'UQ ce pourcentage atteint près de 92 %. À Laval, ce pourcentage s'élève à près de 83 % tandis qu'à Montréal c'est près de 79 % de la clientèle qui se retrouve au premier cycle. Pour tous les établissements, la formation de premier cycle représente la fonction la plus importante si on ne tient compte que du nombre d'étudiants.

On observe des variations importantes par établissement selon que les étudiants sont inscrits dans des programmes de baccalauréat ou de certificat comme l'indiquent les données du tableau 2. Bishop's (99,9 %), Concordia (97,9 %), ÉTS (88,2 %), Polytechnique (83,3 %) et Laval (80,8 %) regroupent les plus grandes proportions d'étudiants inscrits au baccalauréat. À l'autre extrémité du spectre, la TÉLUQ (97,3 %), l'UQAR (65,4 %), les HÉC (60,9 %) et l'UQAT (53,7 %) regroupent plus d'étudiants inscrits dans des programmes de certificats. Dans l'ensemble, 64,3 % des étudiants se retrouvent au baccalauréat contre 35,7 % dans les autres programmes de premier cycle. Au baccalauréat, 79,0 % de la clientèle s'inscrit à temps complet. Au certificat et dans les autres programmes courts, on observe une proportion plus élevée

21. Pour les fins de la présente étude, les étudiants réguliers comprennent les étudiants inscrits dans un programme. Sont exclus les étudiants libres dont le nombre pour l'ensemble des cycles s'élève, à l'automne 1990, à 22 745.

d'étudiants inscrits à temps partiel avec 86,8 %. Les étudiants à temps partiel représentent 44,5 % de l'ensemble des inscrits et les étudiants à temps complet, 55,5 %.

Tableau 1 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises selon le cycle d'études par établissement - Automne 1990

ÉTABLISSEMENT	PREMIER CYCLE %	DEUXIÈME CYCLE %	TROISIÈME CYCLE %	TOTAL N
LAVAL	82,6	12,6	4,8	32 372
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	80,2	14,9	4,8	48 260
- MONTRÉAL	78,9	15,2	5,9	34 195
- HEC	84,7	14,8	0,4	9 101
- POLYTECHNIQUE	81,6	13,0	5,4	4 964
SHERBROOKE	82,1	16,3	1,6	15 150
UQ ET CONSTITUANTES	91,7	7,3	1,0	71 670
- UQAM	91,1	7,5	1,4	34 960
- UQTR	92,8	6,3	0,9	9 969
- UQAC	92,8	6,7	0,5	6 745
- UQAR	94,6	5,0	0,5	5 695
- UQAH	94,9	4,9	0,2	5 437
- UQAT	97,1	2,9	.	2 132
- ÉNAP	.	100,0	.	828
- INRS	.	53,9	46,1	154
- IAF	.	75,6	24,4	41
- ÉTS	100,0	.	.	1 706
- TÉLUQ	100,0	.	.	4 003
McGILL	76,9	17,0	6,1	27 061
CONCORDIA	85,9	12,2	2,0	22 437
BISHOP'S	96,9	3,1	.	1 757
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	84,8	12,1	3,2	218 707

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Tableau 2 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le type de programme et le régime d'études par établissement - Automne 1990

ÉTABLISSEMENT	CERTIFICAT ET DIPLÔME			BACCALAURÉAT			TOTAL
	Temps complet %	Temps partiel %	Total %	Temps complet %	Temps partiel %	Total %	N
LAVAL*	25,9	74,1	19,2	85,9	14,1	80,8	26 731
MONTRÉAL* ET ÉCOLES AFFILIÉES	16,1	83,9	48,3	88,0	12,0	51,7	38 728
- MONTRÉAL	21,5	78,5	49,4	88,3	11,7	50,6	26 966
- HÉC	3,0	97,0	60,9	76,7	23,3	39,1	7 712
- POLYTECHNIQUE	0,1	99,9	16,7	96,4	3,6	83,3	4 050
SHERBROOKE	6,7	93,3	32,4	87,5	12,5	67,6	12 444
UQ ET CONSTITUANTES	11,1	88,9	48,7	68,7	31,3	51,3	65 701
- UQAM	16,0	84,0	43,5	68,9	31,1	56,5	31 864
- UQTR	10,5	89,5	43,2	77,3	22,7	56,8	9 249
- UQAC	10,7	89,3	46,6	69,1	30,9	53,4	6 261
- UQAR	5,8	94,2	65,4	60,4	39,6	34,6	5 385
- UQAH	10,8	89,2	47,8	62,3	37,7	52,2	5 162
- UQAT	3,6	96,4	53,7	67,8	32,2	46,3	2 071
- ÉTS	4,0	96,0	11,8	61,3	38,7	88,2	1 706
- TÉLUQ	2,2	97,8	97,3	3,7	96,3	2,7	4 003
McGILL	9,9	90,1	28,9	93,2	6,8	71,1	20 813
CONCORDIA	7,5	92,5	2,1	63,9	36,1	97,9	19 266
BISHOP'S		100,0	0,1	95,4	4,6	99,9	1 703
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	13,2	86,8	35,7	79,0	21,0	64,3	185 386

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

* Laval et Montréal offrent des micro programmes de moins de 30 unités où 836 (3.1 %) et 156 (0.6 %) étudiants étaient inscrits. Ces données ne sont pas présentées de façon distincte, mais intégrées à la colonne «certificat et diplôme».

Le tableau 3 illustre des variations de même nature lorsqu'on considère les secteurs disciplinaires. Les étudiants à temps plein sont plus nombreux en sciences pures (79,3 %), sciences appliquées (72,9 %), droit (69,9 %), sciences humaines et sociales (61,9 %), arts (57,9 %), sciences de la santé (55,7 %) et en lettres (52,0 %). Les étudiants à temps partiel sont plus nombreux en sciences de l'administration (60,1 %) et en sciences de l'éducation (51,7 %).

Tableau 3 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le type de programme et le régime d'études par secteur disciplinaire - Automne 199

SECTEUR DISCIPLINAIRE	CERTIFICAT ET DIPLÔME			BACCALAURÉAT			ENSEMBLE		
	Temps complet %	Temps partiel %	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %	TOTAL N
SCIENCES DE LA SANTÉ	5,1	94,9	33,2	80,8	19,2	66,8	55,7	44,3	12 714
SCIENCES PURES	16,5	83,5	9,3	85,7	14,3	90,7	79,3	20,7	10 325
SCIENCES APPLIQUÉS	12,0	88,0	18,1	86,3	13,7	81,9	72,9	27,1	22 749
SCIENCES HUMAINES	16,5	83,5	25,7	77,6	22,4	74,3	61,9	38,1	38 170
LETTRES	18,0	82,0	42,2	76,7	23,3	57,8	52,0	48,0	13 530
DROIT	12,9	87,1	26,5	90,5	9,5	73,5	69,9	30,1	4 877
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	14,1	85,9	45,4	76,8	23,2	54,6	48,3	51,7	20 915
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	9,5	90,5	52,7	73,7	26,3	47,3	39,9	60,1	50 233
ARTS	19,5	80,5	21,1	68,2	31,8	78,9	57,9	42,1	7 536
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	36,1	63,9	60,0	91,2	8,8	40,0	58,1	41,9	4 337
ENSEMBLE DES SECTEURS	13,2	86,8	35,7	79,0	21,0	64,3	55,5	44,5	185 386

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

L'importance des secteurs disciplinaires varie aussi, comme le montre le tableau 4. Pour la même année, les étudiants inscrits en sciences de l'administration (27,1 %) et sciences humaines et sociales (20,6 %) regroupent près de

la moitié de la population du premier cycle. Les sciences appliquées (12,3 %) viennent ensuite suivies des sciences de l'éducation (11,3 %), des lettres (7,3 %), des sciences de la santé (6,9 %), des sciences pures (5,6 %), des arts (4,1 %), du droit (2,6 %) et des autres secteurs (2,3 %).

Tableau 4 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le secteur disciplinaire - Automne 1990

SECTEUR DISCIPLINAIRE	%
SCIENCES DE LA SANTÉ	6,9
SCIENCES PURES	5,6
SCIENCES APPLIQUÉS	12,3
SCIENCES HUMAINES	20,6
LETTRES	7,3
DROIT	2,6
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	11,3
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	27,1
ARTS	4,1
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	2,3
ENSEMBLE DES SECTEURS	100,0

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

2.2 Caractéristiques socio-démographiques

Les femmes représentent environ 60 % de la population étudiante au premier cycle: 64,4 % de l'effectif à temps partiel et 53,5 % de l'effectif à temps plein. Le portrait est plus diffus lorsque l'on considère les secteurs disciplinaires. Comme nous l'indique le tableau 5, au baccalauréat, les femmes dominent tous les secteurs disciplinaires à l'exception des sciences pures (47,8 %) et des sciences appliquées (25,4 %). La participation des femmes est aussi plus faible dans ces deux domaines pour la population inscrite à temps plein.

Tableau 5 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le régime d'études et le sexe par secteur disciplinaire - Automne 1990

SECTEUR DISCIPLINAIRE	TEMPS COMPLET		TEMPS PARTIEL		TOTAL	
	FÉMININ %	MASCULIN %	FÉMININ %	MASCULIN %	FÉMININ %	MASCULIN %
SCIENCES DE LA SANTÉ	67,4	32,6	87,8	12,2	76,5	23,5
SCIENCES PURES	46,5	53,5	52,8	47,2	47,8	52,2
SCIENCES APPLIQUÉES	24,7	75,3	27,1	72,9	25,4	74,6
SCIENCES HUMAINES	58,5	41,5	72,3	27,7	63,8	36,2
LETTRES	70,1	29,9	71,7	28,3	70,9	29,1
DROIT	59,3	40,7	61,2	38,8	59,9	40,1
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	71,9	28,1	71,5	28,5	71,7	28,3
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	51,0	49,0	59,9	40,1	56,3	43,7
ARTS	59,3	40,7	74,7	25,3	65,8	34,2
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	59,7	40,3	62,3	37,7	60,8	39,2
ENSEMBLE DES SECTEURS	53,5	46,5	64,4	35,6	58,3	41,7

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

En sciences pures, en sciences appliquées, en lettres, en droit, en sciences de l'éducation et en études plurisectorielles, les comportements masculins et féminins se rapprochent lorsqu'on considère le régime d'études. Par contre, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à s'orienter vers des études à temps partiel en sciences de la santé, en sciences humaines, en sciences de l'administration et en arts comme l'illustre le tableau 6.

Tableau 6 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le sexe et le régime d'études par secteur disciplinaire - Automne 1990

SECTEUR DISCIPLINAIRE	FÉMININ		MASCULIN		TOTAL	
	Temps complet %	Temps partiel %	Temps complet %	Temps partiel %	Temps complet %	Temps partiel %
SCIENCES DE LA SANTÉ	49,1	50,9	77,0	23,0	55,7	44,3
SCIENCES PURES	77,2	22,8	81,3	18,7	79,3	20,7
SCIENCES APPLIQUÉES	71,0	29,0	73,5	26,5	72,9	27,1
SCIENCES HUMAINES	56,8	43,2	70,9	29,1	61,9	38,1
LETTRES	51,4	48,6	53,3	46,7	52,0	48,0
DROIT	69,2	30,8	70,9	29,1	69,9	30,1
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	48,5	51,5	47,9	52,1	48,3	51,7
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	36,1	63,9	44,8	55,2	39,9	60,1
ARTS	52,3	47,7	68,9	31,1	57,9	42,1
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	57,1	42,9	59,8	40,2	58,1	41,9
ENSEMBLE DES SECTEURS	50,9	49,1	62,0	38,0	55,5	44,5

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Le tableau 7 indique que les femmes représentent 54,6 % des inscriptions au baccalauréat; au certificat, ce pourcentage s'élève à 65,1 %. Au baccalauréat, il n'y a qu'en sciences pures (53,7 %) et en sciences appliquées (76,8 %) où les hommes sont plus nombreux que les femmes. Au certificat, il n'y a qu'en sciences appliquées où les hommes sont majoritaires (65,0 %).

Tableau 7 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le type de programme et le sexe par secteur disciplinaire - Automne 1990

SECTEURS DISCIPLINAIRES	CERTIFICAT ET DIPLÔME		BACCALAURÉAT	
	FÉMININ %	MASCULIN %	FÉMININ %	MASCULIN %
SCIENCES DE LA SANTÉ	86,8	13,2	71,4	28,6
SCIENCES PURES	62,3	37,7	46,3	53,7
SCIENCES APPLIQUÉES	35,0	65,0	23,2	76,8
SCIENCES HUMAINES	75,0	25,0	59,9	40,1
LETTRES	68,4	31,6	72,6	27,4
DROIT	59,4	40,6	60,0	40,0
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	69,1	30,9	73,8	26,2
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	60,7	39,3	51,4	48,6
ARTS	76,1	23,9	63,0	37,0
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	60,3	39,7	61,5	38,5
ENSEMBLE DES SECTEURS	65,1	34,9	54,6	45,4

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

La population universitaire est relativement jeune. Les données du tableau 8 nous montrent que près de 70 % de l'effectif étudiant est âgé de moins de 30 ans. Chez les étudiants à temps complet, 65,2 % des inscriptions se retrouvent chez les 20-24 ans. En fait, 80,7 % des étudiants à temps complet sont âgés de moins de 25 ans. Le groupe d'âge le plus important pour les étudiants à temps partiel se situe chez les 25-29 ans avec 22,6 %. En fait, 76 % des étudiants inscrits à temps partiel sont âgés de moins de 40 ans.

Tableau 8 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le régime d'études par groupe d'âge - Automne 1990

GROUPE D'ÂGE	TEMPS COMPLET %	TEMPS PARTIEL %	TOTAL %
15 À 17 ANS	0,3	0,0	0,2
18 À 19 ANS	15,2	0,5	8,7
20 À 24 ANS	65,2	17,3	43,9
25 À 29 ANS	11,8	22,6	16,6
30 À 34 ANS	3,8	18,9	10,5
35 À 39 ANS	2,1	16,7	8,6
40 À 44 ANS	1,0	12,8	6,3
PLUS DE 44 ANS	0,6	11,2	5,3
ENSEMBLE DES GROUPES D'ÂGE	100,0	100,0	100,0

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Le tableau 9 nous indique que l'âge moyen des étudiants à temps complet est de 22,7 ans contre 33,3 ans pour les étudiants à temps partiel. L'âge moyen varie peu selon le sexe chez les étudiants à temps complet (22,6 vs 22,8), tandis que les femmes sont plus âgées de 2 ans en moyenne du côté du temps partiel (33,9 vs 31,9). L'importance du temps partiel influence l'ensemble de la clientèle où on observe que les femmes sont plus âgées de 1,9 année en moyenne par rapport aux hommes.

Tableau 9 : Âge moyen des étudiants au premier cycle selon le régime d'études par sexe - Automne 1990

SEXE	TEMPS COMPLET	TEMPS PARTIEL	TOTAL
FÉMININ	22,6	33,9	28,2
MASCULIN	22,8	31,9	26,3
TOTAL	22,7	33,3	27,4

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

On observe au tableau 10 une situation plus diversifiée si on considère les inscriptions selon le sexe par groupe d'âge. Ainsi, 40,7 % des étudiantes se retrouvent chez les 20-24 ans. À temps complet, 64,5 % des femmes se retrouvent chez les 20-24 ans tandis qu'à temps partiel le groupe le plus important, soit les 25-29 ans, regroupe 20,9 % des femmes. Le groupe des 20-24 ans représente 48,5 % de la clientèle masculine. À temps complet, 66,1 % des hommes se retrouvent dans ce même groupe d'âge contre 25,8 % chez les 25-29 ans à temps partiel.

Tableau 10 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le régime d'études et le sexe par groupe d'âge - Automne 1990

GROUPE D'ÂGE	TEMPS COMPLET		TEMPS PARTIEL		TOTAL	
	FEMININ %	MASCULIN %	FEMININ %	MASCULIN %	FEMININ %	MASCULIN %
15 À 17 ANS	0,3	0,3	0,0	0,0	0,2	0,2
18 À 19 ANS	17,3	12,8	0,5	0,6	9,0	8,2
20 À 24 ANS	64,5	66,1	16,0	19,7	40,7	48,5
25 À 29 ANS	9,6	14,2	20,9	25,8	15,2	18,6
30 À 34 ANS	3,9	3,7	18,2	20,2	10,9	9,9
35 À 39 ANS	2,3	1,8	17,3	15,5	9,7	7,0
40 À 44 ANS	1,3	0,7	14,2	10,4	7,6	4,4
PLUS DE 44 ANS	0,8	0,4	12,9	7,9	6,7	3,3
ENSEMBLE DES GROUPES D'ÂGE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

D'autres aspects caractérisent les effectifs du premier cycle qu'il importe ici de mentionner. Depuis l'étude de Dandurand et Fournier en 1979, il est généralement admis que les groupes ou classes en provenance des milieux mieux nantis sont généralement plus nombreux à l'université en comparaison de leur part relative dans la population. Une reprise de certains thèmes de cette étude en 1986 tend à démontrer que l'évolution de la représentation des diverses classes sociales s'est opérée en faveur des classes mieux nanties[22].

22. *Ibid*, p. 28 et 29.

Une enquête du Bureau de la statistique du Québec (BSQ), réalisée en 1985, nous donne une perspective différente de l'accessibilité. Considérant la scolarité des parents, l'étude démontre que pour près de 75 % des étudiants inscrits à l'université, la scolarité du père était inférieure à seize années (90 % si on considère la scolarité de la mère). Sous l'angle de l'occupation du père, les étudiants se répartissent également entre les groupes de personnes à la maison, de techniciens et d'ouvriers d'une part, et les emplois de niveau professionnel, d'administrateur ou d'entrepreneur autonome[23] d'autre part.

Les étudiants combinent travail et études dans une très forte proportion. Les travaux du BSQ, de l'UQAM, de l'Université Laval et, plus récemment, du Conseil supérieur de l'éducation et de l'Université de Montréal indiquent que près de 60 % des étudiants à temps complet occupent un emploi pendant leurs études. Ils y consacrent environ 15 heures par semaine. Cet emploi est généralement à temps partiel et produit des revenus se situant entre 50 $ et 100 $ par semaine. Les étudiants seraient relativement stables et conserveraient le même emploi pendant toute la durée de leurs études. Les jeunes célibataires surtout travaillent. Les hommes sont plus nombreux à occuper un emploi que les femmes. C'est surtout dans les familles à revenus plus élevés que la proportion d'étudiants qui occupent un emploi durant leurs études est la plus importante. Les étudiants qui bénéficient de l'aide financière semblent consacrer moins de temps à un travail rémunéré pendant leurs études. Les étudiants travaillent principalement pour s'assurer un certain niveau de vie, pour maintenir une certaine indépendance par rapport au milieu familial ou tout simplement pour assurer leur subsistance tout en étudiant. Peu d'étudiants auraient explicitement comme objectif de s'initier au marché du travail. Les étudiants qui combinent travail et études présentent une organisation du temps qui diffère de celle des étudiants qui n'occupent pas un emploi, laissant une place légèrement plus faible aux cours, aux

23. BSQ, *Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire, 1986*, p. 54-55. Dans un avis récent sur les «nouvelles populations étudiantes», le Conseil supérieur de l'éducation a mis à jour ces données dans le cadre d'une enquête qu'il a conduite, cinq ans plus tard. L'analyse conclut à des résultats comparables. CSE, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, 1992, 175 pages.

études et aux loisirs que leurs collègues qui se consacrent exclusivement à leur projet scolaire. La situation varie aussi selon les secteurs disciplinaires où les étudiants des programmes professionnels comme ceux de la santé, des sciences appliquées ou du droit sont plus nombreux à se consacrer exclusivement à leurs études que dans les autres programmes d'études[24].

Tant par sa composition, ses origines sociales, culturelles ou même ethniques[25], que par ses valeurs et ses projets, la population étudiante actuelle affiche une diversité extraordinaire si on la compare à celle qui fréquentait les universités avant la réforme des années 60. Cette diversité est sans contredit le fait le plus marqué des politiques d'ouverture et d'accessibilité suivies depuis plus de 25 ans. Elle apparaît plus facilement lorsqu'on représente la population étudiante du premier cycle en considérant à la fois l'âge, le régime d'études et le type de programme. Ainsi, les étudiants de 24 ans et moins inscrits au baccalauréat à temps complet représentent 42,1 % de l'ensemble des inscriptions à l'université. C'est sans contredit le groupe le plus important, mais il n'est pas majoritaire. Vient en second le groupe des étudiants de 25 ans et plus, inscrits au certificat à temps partiel avec 27,5 %. On retrouve 9,0 % des étudiants âgés de 25 ans et plus inscrits au baccalauréat à temps partiel ainsi que 8,7 % du même groupe d'âge au baccalauréat à temps complet. Les 24 ans et moins, inscrits au baccalauréat à temps partiel représentent 4,5 % de la population étudiante au premier cycle. Pour le même groupe d'âge, on observe au certificat qu'ils sont plus nombreux à temps partiel (3,5 %) qu'à temps plein (2,7 %). Enfin, les étudiants de 25 ans et plus inscrits à temps plein au certificat ne représentent que 2,0 % de l'ensemble des étudiants.

---

24. «Le travail salarié pendant les études», in *Les cheminements scolaires* ..., op. cit., p. 93 à 131.

25. Voir «*Les étudiants étrangers dans les universités québécoises*», Avis du Conseil des universités à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1992, et *Les nouvelles populations étudiantes*, CSE, op. cit. p. 21.

Si on ne considère que l'âge, on constate que 47,2 % de l'effectif étudiant est âgé de 25 ans et plus contre, bien sûr, 52,8 % pour les 24 ans et moins selon les données du tableau 11.

Tableau 11 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le type de programme et le régime d'études par groupe d'âge - Automne 1990

GROUPE D'ÂGE	CERTIFICAT ET DIPLÔME				BACCALAURÉAT				TOTAL	
	Temps complet		Temps partiel		Temps complet		Temps partiel			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
24 ANS ET MOINS	5 063	2,7	6 451	3,5	78 027	42,1	8 266	4,5	97 807	52,8
25 ANS ET PLUS	3 706	2,0	51 032	27,5	16 122	8,7	16 697	9,0	87 557	47,2
INDÉTERMINÉ	2	0,0	2	0,0	16	0,0	2	0,0	22	0,0
ENSEMBLE DES GROUPES D'ÂGE	8 771	4,7	57 485	31,0	94 165	50,8	24 965	13,5	185 386	100,0

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Il faut aussi, devant ce portrait, garder à l'esprit que les femmes dominent numériquement le premier cycle. Elles ont rapidement, à l'exception de quelques domaines précis, tel le génie[26], "investi" des disciplines où traditionnellement elles étaient absentes. Au baccalauréat, 75 % de la clientèle est à temps complet alors qu'au certificat, la situation est diamétralement opposé. La démocratisation de l'enseignement supérieur se manifeste aussi par l'origine des étudiants dont environ 75 % sont les premiers de leur famille à accéder à l'université comme le démontrent les travaux du BSQ et du CSE. Et enfin, on doit reconnaître que les étudiants ne vivent pas exclusivement en fonction de leurs études. Ils conduisent leur vie de façon diversifiée en combinant études, travail rémunéré et loisirs. Bien qu'il soit encore difficile de situer tous les impacts de ce phénomène sur la qualité des études et la

26. En génie, la proportion des femmes pour l'ensemble des cycles s'élève à 16.2 % pour les étudiants inscrits à l'automne de 1990. Voir *Mise à jour de l'étude sectorielle en génie - document de consultation*, Conseil des universités, mars 1992, page 25.

persévérance scolaire, il ne peut être exclu de la représentation qu'on se donne des étudiants universitaires.

Qu'en est-il au début des années 1990 de l'étudiant dit «traditionnel»[27] d'avant la réforme Parent, qu'on imagine spontanément jeune, de sexe masculin, se consacrant à plein temps à ses études? On peut poser l'hypothèse qu'il fait partie d'un sous-ensemble du groupe des 24 ans et moins inscrits au baccalauréat à temps complet et que, pour l'identifier, il faut retrancher de ce nombre une proportion de 60 % des étudiants à temps complet qui occupent un emploi rémunéré, après avoir retranché 55 % de la clientèle féminine. Ce jeu de poupées russes nous conduit à une proportion qui n'atteint pas 10 % de la population considérée à l'automne de 1990, soit moins de 20 000 étudiants. Par un curieux concours de circonstance, un chiffre comparable à celui qu'on observait au début des années 1960.

Il ne faudra pas se surprendre dès lors que ces différentes catégories d'étudiants ne cheminent pas forcément comme l'image qu'on se fait de l'étudiant traditionnel.

27. Renée Cloutier, *Les «Nouvelles» clientèles universitaires québécoises: différences et ressemblances avec le modèle de «l'étudiant traditionnel»*, Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires (LABRAPS), Université Laval, vol. 7, 1990, 83 pages.

3. CHEMINEMENTS DES ÉTUDIANTS

S'il est un aspect des problèmes vécus à l'université et en particulier au premier cycle qui a fait l'objet d'une attention particulière, c'est bien la question des abandons. Le Conseil a pu constater lors des consultations de 1986 et 1988 que plusieurs établissements avaient déjà amorcé des travaux sur cette question. Plusieurs universités avaient pressenti l'importance qu'allaient revêtir les questions liées à la performance des établissements universitaires en matière de diplomation.

À l'époque, en plus de l'UQAM qui s'était intéressée à cette question en prévision de son colloque sur le premier cycle en 1987, l'UQ avait entrepris des recherches sur l'interruption des études dont les résultats furent connus en 1989[28]. L'Université de Montréal lançait aussi en 1987 une importante étude longitudinale dont les résultats, encore incomplets certes, mais suffisamment riches, ont donné lieu depuis l'an dernier à des publications significatives[29]. L'Université Laval, elle aussi, emboîtait le pas en publiant les résultats de deux relances portant sur l'ensemble des programmes conduisant à un grade de l'établissement, la première auprès des diplômés de 1986 et la seconde auprès des diplômés de 1988[30]. Le MESS publiait aussi récemment une étude fouillée de l'abandon au baccalauréat[31].

---

28. Pierre Chénard, *L'interruption des études à l'Université du Québec*, Volets I, II et III, Université du Québec, 1988 et 1989.

29. Université de Montréal, *Cheminement académique des étudiants inscrits aux programmes de l'Université de Montréal: cohorte automne 1987, situation à l'automne 1989*, Montréal, Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, 1990.

30. Gaby Carrier et autres, op. cit.

31. Jacques La Haye et André Lespérance, *Cheminement scolaire à l'université: abandons au baccalauréat*, MESS, DGERU, février 1992, 45 pages.

Il est maintenant possible d'exploiter, avec plus de souplesse et d'assurance, le fichier RECU du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Certaines publications illustrent les progrès du Québec en matière de diplomation par rapport à l'ensemble canadien[32]. Le fichier RECU ne permet pas toutefois d'identifier, pour une même cohorte, les changements d'établissement. Le Fichier des admissions, dont la gestion relève de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), ne permet pas par ailleurs d'exploitations compatibles avec le fichier RECU, même s'il est possible d'estimer, à partir des données fournies, l'ampleur du phénomène de réorientation en cours d'études. À cet égard, la CREPUQ a entrepris en 1989 une importante étude de cohorte dont les résultats devraient être disponibles, du moins de façon préliminaire, au cours de l'année 1992-1993.

Le Conseil, dans les derniers stades de l'élaboration du présent rapport, a mis beaucoup d'effort à mieux cerner les cheminements que suivent les étudiants pour l'ensemble du système universitaire. Dans un premier temps, le Conseil a voulu dresser, à l'aide du fichier RECU, le cheminement des étudiants inscrits dans les programmes de baccalauréat et de certificat, à compter de l'année 1984. Cette première mesure nous donne un ensemble d'indicateurs sur la persévérance des étudiants dans un programme, l'ampleur des changements de programme et des délais encourus et ce à l'intérieur d'un même établissement. On cherchera à mesurer les délais encourus par les étudiants pour compléter un programme d'études. Dans certains cas, on a tenté de mesurer les interruptions temporaires des études, les changements de programme ou de régime d'études. Les études citées précédemment présentent la perspective institutionnelle de la réussite des étudiants. La notion de performance qui sert de pierre angulaire à la plupart des travaux, surtout

32. Jacques La Haye, *Diplôme et accès aux diplômes dans les universités québécoises 1979-1988*. octobre 1990, MESS, 35 pages. Le CMEC et Statistique Canada élaborent un ouvrage décrivant les principales caractéristiques de l'enseignement postsecondaire au Canada pour chacune des provinces et territoires.

à la section 3.2 du présent rapport, est celle de la réussite du programme dans les délais normaux ou minimaux[33].

En deuxième lieu, le Conseil a dressé un portrait à rebours du cheminement des diplômés du baccalauréat en 1990. Cette démarche permet de mieux cerner, pour ceux qui complètent leurs études, l'effet des changements de programme.

Finalement, à l'aide du Fichier des admissions de la CREPUQ, le Conseil propose une première mesure de la mobilité interinstitutionnelle et intersectorielle des étudiants. Les sections qui suivent présentent les principales conclusions des travaux du Conseil.

3.1 Cheminements des nouveaux inscrits de 1984

3.1.1 Au baccalauréat

À l'automne de 1984, 30 258 nouveaux étudiants se sont inscrits au baccalauréat, dont 24 327 à temps complet et 5 931 à temps partiel. À l'aide du fichier RECU, le Conseil a suivi ces étudiants jusqu'à l'hiver 1991, soit sur une période de 7 ans (20 trimestres), pour déterminer combien d'entre eux ont obtenu leur diplôme ou abandonné leurs études. Cette première mesure ne vaut que pour l'établissement où l'étudiant s'est inscrit car le fichier RECU ne considère pas les changements d'établissement. Le tableau 12 nous apprend qu'au terme de cette période 65,2 % des étudiants à temps complet et 26,2 % des étudiants à temps partiel auront obtenu leur diplôme. Un certain nombre

33. Dans le cadre du présent rapport, nous référons aux délais minimaux pour indiquer que le grade relatif à un programme de baccalauréat d'une durée de trois ans par définition, par exemple, a été obtenu après six trimestres consécutifs à temps plein excluant les trimestres d'été. Nous référons aux délais normaux pour indiquer, par exemple, qu'un même grade a été obtenu après une période de cinq ans après la date de la première inscription soit une période suffisante pour tenir compte de certains phénomènes comme les changements de programme.

d'entre eux auront bifurqué vers un autre programme et obtenu un diplôme d'un programme court. Le pourcentage s'élève à 1,6 % chez les étudiants à temps plein et à 2,7 % chez les étudiants à temps partiel. Chez les étudiants à temps plein 3,3 % seront toujours aux études tandis que 10,9 % des étudiants à temps partiel en feront autant. Le taux d'abandon s'élèvera, pour sa part, à 29,8 % chez les étudiants à temps plein contre 60,2 % chez les étudiants à temps partiel.

Si on efface la distinction temps complet/temps partiel, on obtient pour l'ensemble de la cohorte de 1984, pour la période retenue, un taux de diplomation de 57,6 % au baccalauréat seulement. De cette même cohorte, 1,8 % des étudiants auront obtenu un autre diplôme que le baccalauréat. Une proportion de 4,8 % sera toujours aux études. Enfin, le taux d'abandon s'élèvera à 35,8 %. Cet indice cumulé, pour intéressant qu'il est en soi, ne donne toutefois qu'une indication tronquée de la réalité des étudiants qui diffère de façon significative lorsque l'on considère les régimes d'études.

Le tableau 12 nous donne aussi un portrait de la situation qui varie passablement d'un établissement à un autre, autant chez les étudiants à temps plein que chez ceux à temps partiel[34]. C'est à McGill que le taux de diplomation est le plus élevé avec 72 %, suivi de près par l'Université Laval avec 70,4 % chez les étudiants à temps plein. À Sherbrooke, le taux de diplomation s'élève à 69,4 %. A Montréal (67,5 %), à Polytechnique (65,5 %), aux HÉC (64,9 %), à l'UQAR (64,0 %) et à Concordia (63,1 %), les taux de diplomation gravitent autour de la moyenne. Viennent ensuite l'UQTR avec 60,6 %, l'UQAT avec 59,1 %, l'UQAC avec 58,7 %, l'UQAM avec 55 % et l'UQAH avec 51,9 %. C'est aussi à l'UQAH et à l'UQAM qu'on retrouve les proportions les plus élevées d'étudiants qui sont toujours aux études avec respectivement 7,9 % et 7 %.

34. Les données sur l'ÉTS doivent être interprétées avec prudence. En 1984, les nouvelles inscriptions à l'ÉTS se rattachaient à des programmes de 72 unités. Les programmes ont été portés à 90 unités en 1985 et à 105 en 1991. Le fichier des diplômés, dont les données disponibles remontent à 1987, ne permet pas de considérer sur une base comparable le cheminement des étudiants.

Tableau 12: Situation des étudiants au baccalauréat de la cohorte de 1984 après 7 ans selon le régime d'études par établissement

ÉTABLISSEMENT	TEMPS COMPLET					TEMPS PARTIEL				
	DIPLÔMÉS BAC. %	AUTRES DIPLÔMES %	ÉTUDES EN COURS %	ABANDONS %	TOTAL N	DIPLÔMÉS BAC. %	AUTRES DIPLÔMES %	ÉTUDES EN COURS %	ABANDONS %	TOTAL N
LAVAL	70,4	1,9	2,9	24,8	4 109	31,1	5,8	9,8	53,3	499
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	66,9	2,3	2,2	28,6	4 919	42,6	3,4	3,7	50,3	855
- MONTRÉAL	67,5	2,9	2,1	27,5	3 647	63,1	2,9	2,0	32,0	491
- HÉC	64,9	1,0	2,3	31,8	576	9,5	6,0	8,5	76,0	200
- POLYTECHNIQUE	65,5	0,1	2,3	32,0	696	21,3	1,8	3,1	73,8	164
SHERBROOKE	69,4	0,6	1,7	28,3	2 553	27,0	2,2	6,6	64,2	226
UQ ET CONSTITUANTES	56,2	2,6	6,2	35,0	6 048	19,2	4,4	15,6	60,8	1 846
- UQAM	55,0	2,6	7,0	35,4	3 458	21,5	3,5	15,5	59,6	1 021
- UQTR	60,6	3,9	4,3	31,3	1 091	17,0	5,8	17,5	59,7	206
- UQAC	58,7	2,1	6,0	33,1	513	15,4	4,9	16,1	63,6	162
- UQAR	64,0	1,3	6,0	28,7	317	16,2	13,1	16,9	53,9	130
- UQAH	51,9	2,5	7,9	37,7	318	20,6	2,9	20,0	56,6	175
- UQAT	59,1	.	2,4	38,6	127	11,1	5,6	8,3	75,0	72
- ÉTS	40,6	.	4,0	55,4	224	13,8	.	5,0	81,3	80
McGILL	72,0	0,8	1,9	25,3	3 540	34,1	1,8	4,9	59,2	223
CONCORDIA	63,1	0,1	3,4	33,4	2 796	23,7	0,5	11,1	64,8	2 253
BISHOP'S	55,8	.	0,8	43,4	362	31,0	.	6,9	62,1	29
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	65,2	1,6	3,3	29,8	24 327	26,2	2,7	10,9	60,2	5 931

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Au tableau 13, on constate qu'il existe aussi des variations importantes selon les secteurs disciplinaires. Le secteur de la santé se distingue, à cause d'un plus grand nombre de programmes contingentés, avec un taux de

diplomation de 83,9 % et d'abandon de 13,5 % chez les étudiants à temps plein. Le droit suit avec près de 10 points de pourcentage de différence avec des taux respectifs de diplomation de 74,2 % et d'abandon de 22,3 %. Les secteurs des sciences pures, des sciences appliquées, des sciences de l'éducation et des sciences de l'administration offrent des performances voisines oscillant entre 67 % et 68 % pour les taux de diplomation et entre 26 % et 29 % pour les abandons. Les sciences humaines suivent avec un taux de diplomation de 59,3 % et d'abandon de 34,5 %. C'est le secteur des arts qui a le taux le plus faible avec 50,5 % de diplomation et de 42,9 % d'abandon.

Pour les étudiants inscits à temps partiel, tous les secteurs disciplinaires accusent une baisse du taux de diplomation variant entre 30 et 40 points de pourcentage, sauf en sciences de la santé où l'écart est de 25 points. Les secteurs disciplinaires se présentent dans le même ordre qu'à temps plein, à l'exception des secteurs des études plurisectorielles et de l'administration qui affichent les performances les plus faibles avec des taux d'abandon de 78,2 % et 68,1 % respectivement et des taux de diplomation de 10,9 % et de 16,6 %.

Le tableau 14 nous donne le nombre de trimestres moyens où l'étudiant, à temps plein ou à temps partiel, selon qu'il ait ou non obtenu son diplôme, est inscrit à l'université. Les données sont présentées pour chacun des établissements. En moyenne, les étudiants à temps complet qui n'ont pas obtenu leur diplôme sont inscrits à l'université pour 3,5 trimestres. Les étudiants auront par contre obtenu leur diplôme après 8,0 trimestres. Les étudiants à temps partiel semblent abandonner en moyenne les études au même moment que ceux à temps plein, soit après 3,7 trimestres. Ils mettent en moyenne 9,7 trimestres pour compléter leurs études de baccalauréat.

Tableau 13 : Situation des étudiants au baccalauréat de la cohorte de 1984 après 7 ans selon le régime d'études par secteur disciplinaire

SECTEUR DISCIPLINAIRE	TEMPS COMPLET					TEMPS PARTIEL				
	DIPLÔMÉS BAC.	AUTRES DIPLÔMES	ÉTUDES EN COURS	ABANDONS	TOTAL	DIPLÔMÉS BAC.	AUTRES DIPLÔMES	ÉTUDES EN COURS	ABANDONS	TOTAL
SCIENCES DE LA SANTÉ	83,9	1,3	1,3	13,5	1 518	59,2	4,6	7,3	28,9	591
SCIENCES PURES	67,8	1,3	3,2	27,7	2 576	28,5	1,7	6,4	63,4	424
SCIENCES APPLIQUÉES	68,7	0,5	3,4	27,4	4 139	27,6	1,4	7,9	63,2	801
SCIENCES HUMAINES	59,3	2,3	3,9	34,5	5 520	23,7	2,3	13,1	60,9	1 280
LETTRES	52,1	2,4	4,3	41,2	1 519	18,9	2,2	13,6	65,4	456
DROIT	74,2	1,9	1,6	22,3	879	33,9	1,5	7,7	56,9	65
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	67,6	1,1	2,2	29,1	2 331	24,6	4,4	12,4	58,7	549
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	68,1	2,3	3,5	26,2	4 026	16,6	3,7	11,6	68,1	1 190
ARTS	50,5	1,6	5,0	42,9	1 309	23,2	1,2	13,8	61,8	435
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	60,6	0,6	2,6	36,3	510	10,9	0,9	10,0	78,2	110
ENSEMBLE DES SECTEURS	65,2	1,6	3,3	29,8	24 327	26,2	2,7	10,9	60,2	5 931

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Chez les étudiants à temps complet, 34,3 % auront changé de programme au moins une fois selon les données fournies au tableau 15. Ce pourcentage passe à 42,8 % chez les étudiants à temps partiel. Lorsqu'on analyse les étudiants qui ont obtenu leur diplôme, 23,8 % de ceux inscrits à temps plein ont changé de programme. Chez les étudiants à temps partiel, 26,9 % auront fait de même. Les étudiants qui n'ont pas obtenu de diplôme auront changé, dans le cas des étudiants à temps complet, dans une proportion deux fois plus importante que chez ceux qui ont obtenu leur diplôme, soit 53,9 %. Ce pourcentage est comparable chez les étudiants à temps partiel et s'élève à 48,5 %. Pour l'ensemble de la cohorte des nouveaux inscrits de 1984, 36,0 % des

étudiants auront changé de programme au moins une fois. Plus de la moitié des étudiants qui n'ont pas obtenu leur diplôme, soit 52 % ont changé de programme, tandis que 24,1 % de ceux qui ont obtenu un diplôme ont changé de programme.

Tableau 14 : Moyenne de trimestres d'inscription des étudiants au baccalauréat de la cohorte de 1984 selon le régime d'études et la diplomation par établissement

ÉTABLISSEMENT	TEMPS COMPLET			TEMPS PARTIEL		
	SANS DIPLÔME	AVEC DIPLÔME	TOTAL	SANS DIPLÔME	AVEC DIPLÔME	TOTAL
LAVAL	3,4	8,0	6,6	3,5	10,0	5,5
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	3,0	7,9	6,3	3,1	8,3	5,3
- MONTRÉAL	3,0	7,5	6,0	3,4	7,6	6,1
- HÉC	3,0	7,6	6,0	3,6	11,0	4,3
- POLYTECHNIQUE	3,4	10,2	7,9	2,1	12,5	4,4
SHERBROOKE	2,5	7,3	5,8	2,4	9,7	4,4
UQ ET CONSTITUANTES	4,2	8,1	6,4	3,9	9,8	5,0
- UQAM	4,5	8,3	6,6	3,9	9,8	5,2
- UQTR	3,8	8,1	6,4	3,9	9,2	4,8
- UQAC	3,9	7,9	6,2	3,5	9,3	4,4
- UQAR	3,6	7,2	5,9	4,5	11,2	5,6
- UQAH	4,5	8,2	6,4	4,3	10,7	5,6
- UQAT	3,1	7,3	5,6	3,2	6,9	3,6
- ÉTS	3,0	8,9	5,4	3,0	9,1	3,8
McGILL	3,1	8,0	6,6	2,9	9,1	5,0
CONCORDIA	4,2	8,6	7,0	3,9	10,5	5,4
BISHOP'S	2,5	7,4	5,3	2,9	8,1	4,5
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	3,5	8,0	6,4	3,7	9,7	5,2

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Tableau 15 : Répartition des étudiants au baccalauréat de la cohorte de 1984 selon le régime d'études, le changement de programme et la diplomation par établissement

ÉTABLISSEMENT	TEMPS COMPLET						TEMPS PARTIEL					
	SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL		SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL	
	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %
LAVAL	44,6	55,4	77,6	22,4	67,9	32,1	44,5	55,5	75,5	24,5	54,1	45,9
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	50,0	50,0	78,4	21,6	69,0	31,0	59,1	40,9	86,8	13,2	70,9	29,1
- MONTRÉAL	47,4	52,6	88,8	11,2	75,3	24,7	49,7	50,3	94,5	5,5	78,0	22,0
- HEC	63,4	36,6	97,6	2,4	85,6	14,4	60,2	39,8	100,0	.	64,0	36,0
- POLYTECHNIQUE	51,2	48,7	6,4	93,6	21,8	78,2	70,5	29,5	11,4	88,6	57,9	42,1
SHERBROOKE	55,6	44,4	83,2	16,8	74,8	25,2	67,3	32,7	75,4	24,6	69,5	30,5
UQ ET CONSTITUANTES	36,6	63,4	84,0	16,0	63,2	36,8	41,4	58,6	82,5	17,5	49,3	50,7
- UQAM	32,6	67,4	84,9	15,1	61,3	38,7	41,3	58,7	80,4	19,6	49,7	50,3
- UQTR	40,9	59,1	84,0	16,0	67,0	33,0	33,3	66,7	91,4	8,6	43,2	56,8
- UQAC	42,5	57,5	70,8	29,2	59,1	40,9	46,0	54,0	68,0	32,0	49,4	50,6
- UQAR	39,5	60,5	89,2	10,8	71,3	28,7	40,4	59,6	90,5	9,5	48,5	51,5
- UQAH	35,9	64,1	83,0	17,0	60,4	39,6	38,8	61,2	86,1	13,9	48,6	51,4
- UQAT	40,4	59,6	85,3	14,7	66,9	33,1	42,2	57,8	87,5	12,5	47,2	52,8
- ÉTS	55,6	44,4	97,8	2,2	72,8	27,2	59,4	40,6	100,0	.	65,0	35,0
McGILL	48,3	51,7	63,1	36,9	59,0	41,0	52,4	47,6	71,1	28,9	58,7	41,3
CONCORDIA	56,2	43,8	67,9	32,1	63,6	36,4	58,0	42,0	56,8	43,2	57,7	42,3
BISHOP'S	51,9	48,1	63,9	36,1	58,6	41,4	50,0	50,0	77,8	22,2	58,6	41,4
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	46,1	53,9	76,2	23,8	65,7	34,3	51,5	48,5	73,1	26,9	57,2	42,8

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Les étudiants qui s'inscrivent initialement en droit ou en sciences de la santé changent rarement de programme comme nous l'indique le tableau 16. Les changements sont plus fréquents du côté des études plurisectorielles où les règles institutionnelles et les combinaisons de majeure et mineure doivent influencer les données. Entre les autres secteurs, on observe peu de variation dans les changements de programme.

Tableau 16 : Répartition des étudiants au baccalauréat de la cohorte de 1984 selon le régime d'études, le changement de programme et la diplomation par secteur disciplinaire

SECTEUR DISCIPLINAIRE	TEMPS COMPLET						TEMPS PARTIEL					
	SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL		SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL	
	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %	aucun chang. %	au moins 1 chang. %
SCIENCES DE LA SANTÉ	44,9	55,1	96,2	3,8	87,9	12,1	41,9	58,1	96,6	3,4	74,3	25,7
SCIENCES PURES	48,3	51,7	68,6	31,4	62,0	38,0	56,4	43,6	54,5	45,5	55,9	44,1
SCIENCES APPLIQUÉES	46,3	53,7	69,8	30,2	62,5	37,5	60,7	39,3	55,7	44,3	59,3	40,7
SCIENCES HUMAINES	43,9	56,1	76,1	23,9	63,0	37,0	49,0	51,0	74,9	25,1	55,2	44,8
LETTRES	48,3	51,7	70,8	29,2	60,0	40,0	52,2	47,8	59,3	40,7	53,5	46,5
DROITS	55,5	44,5	92,5	7,5	82,9	17,1	51,2	48,8	100,0		67,7	32,3
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	51,7	48,3	87,9	12,1	76,1	23,9	40,6	59,4	80,0	20,0	50,3	49,7
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	43,9	56,1	76,2	23,8	65,9	34,1	53,4	46,6	63,1	36,9	55,0	45,0
ARTS	41,7	58,3	79,3	20,7	60,7	39,3	48,2	51,8	74,3	25,7	54,3	45,7
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	50,7	49,3	7,8	92,2	24,7	75,3	65,3	34,7	8,3	91,7	59,1	40,9
ENSEMBLE DES SECTEURS	46,1	53,9	76,2	23,8	65,7	34,3	51,5	48,5	73,1	26,9	57,2	42,8

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Ces changements de programme influencent la durée des études. Ainsi, on observe chez ceux qui ont changé de programme et qui sont inscrits à temps complet, qu'ils ont obtenu leur diplôme après 8,9 trimestres en moyenne comparativement à 7,7 chez ceux qui n'ont pas changé de programme d'études. L'impact est plus marquant, comme on le constate au tableau 17 chez les étudiants, toujours à temps complet, qui n'ont pas complété leur programme d'études. Ainsi, les étudiants dans cette situation seront inscrits à l'université en moyenne 2,2 trimestres pour ceux qui n'ont pas changé de programme, comparativement à 4,7 en moyenne chez ceux qui ont changé.

Tableau 17 : Moyenne de trimestres d'inscription des étudiants au baccalauréat de la cohorte de 1984 selon le régime d'études, le changement de programme et la diplomation par établissement

ÉTABLISSEMENT	TEMPS COMPLET						TEMPS PARTIEL					
	SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL		SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL	
	aucun chang.	au moins 1 chang.	aucun chang.	au moins 1 chang.	aucun chang.	au moins 1 chang.	aucun chang.	au moins 1 chang.	aucun chang.	au moins 1 chang.	aucun chang.	au moins 1 chang.
LAVAL	1,9	4,6	7,7	8,9	6,6	6,7	1,5	5,1	9,9	10,3	5,2	5,9
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	1,9	4,2	7,4	9,7	6,1	6,7	1,9	4,9	7,8	11,4	5,0	6,2
- MONTRÉAL	1,8	4,0	7,3	8,7	6,2	5,5	2,2	4,5	7,5	9,3	6,3	5,2
- HEC	2,1	4,8	7,5	9,4	6,1	5,3	2,0	5,9	11,0	.	3,3	5,9
- POLYTECHNIQUE	2,2	4,6	9,1	10,3	3,5	9,1	1,3	4,1	12,0	12,6	1,8	7,9
SHERBROOKE	1,7	3,5	7,1	8,3	5,9	5,7	1,3	4,6	9,9	9,2	3,8	5,6
UQ ET CONSTITUANTES	2,3	5,3	8,0	8,9	6,6	6,1	1,9	5,3	9,7	10,0	4,4	5,6
- UQAM	2,5	5,4	8,1	9,1	6,8	6,2	1,9	5,4	9,7	10,0	4,6	5,7
- UQTR	2,3	4,9	7,9	9,1	6,5	6,1	1,7	5,0	8,9	12,0	4,3	5,1
- UQAC	2,1	5,1	7,7	8,1	6,1	6,4	1,5	5,2	9,4	9,1	3,2	5,6
- UQAR	2,1	4,7	7,0	8,2	6,1	5,5	2,9	5,5	11,6	8,0	5,5	5,6
- UQAH	2,5	5,6	8,1	8,9	6,5	6,4	2,3	5,6	10,5	11,8	5,3	6,0
- UQAT	1,8	4,0	7,3	7,2	6,0	4,9	1,6	4,3	6,9	7,0	2,7	4,4
- ÉTS	1,6	4,8	8,9	11,0	5,6	5,0	1,6	5,0	9,1	.	3,2	5,0
McGILL	2,2	3,9	7,8	8,4	6,5	6,8	2,0	4,0	8,9	9,7	4,8	5,4
CONCORDIA	2,9	5,8	8,5	8,9	6,6	7,6	2,2	6,1	10,3	10,8	4,1	7,2
BISHOP'S	2,0	3,1	7,3	7,7	5,2	5,4	1,4	4,3	7,9	9,0	4,1	5,1
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	2,2	4,7	7,7	8,9	6,4	6,6	2,0	5,4	9,3	10,6	4,4	6,3

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Les mêmes tendances se retrouvent chez les étudiants à temps partiel. Dans l'ensemble, on constate que les étudiants qui changent de programme. mais qui n'obtiennent pas leur diplôme, sont demeurés inscrits dans un second programme pour une durée comparable à celle observée pour le programme initial.

Pour la même cohorte d'étudiants, nous avons cherché à déterminer si les étudiants modifiaient leur régime d'études de façon significative. Les données

du tableau 18 indiquent que 41,2 % des étudiants inscrits au départ à temps plein conservaient ce régime d'études tout au long de leur passage à l'université. Un proportion de 22,4 % des inscrits auront par ailleurs complété un trimestre à temps partiel et 14,4 % ont, pour leur part, été inscrits à temps partiel au cours de deux trimestres. Une partie importante des étudiants qui s'inscrivent initialement à temps plein, soit 58,8 %, sont amenés à compléter au moins un trimestre à temps partiel.

Tableau 18 : Répartition des étudiants au baccalauréat de la cohorte de 1984 selon le nombre de trimestres d'inscription dans un autre régime que celui de l'automne 1984

RÉGIME INITIAL (automne 1984)	NOMBRE DE TRIMESTRES DANS UN AUTRE RÉGIME						
	0 %	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 ET + %
TEMPS PARTIEL	68,1	7,1	5,1	3,5	3,8	3,6	8,8
TEMPS COMPLET	41,2	22,4	14,4	8,0	4,9	3,3	5,8

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Les étudiants inscrits au point de départ à temps partiel changent moins de régime d'études. Au cours de la période considérée, toujours au tableau 18, on observe que les étudiants à temps partiel demeurent sous ce régime dans une proportion de 68,1 %. Par contre, les étudiants à temps partiel qui bifurquent vers le temps complet pour un trimestre ou plus se répartissent de façon plus étendue en fonction du nombre de trimestres qu'ils peuvent prendre sous un autre régime d'études que ceux qui font le cheminement inverse.

Les cheminements des étudiants de la cohorte des nouveaux inscrits de 1984 suggèrent des différences importantes entre les étudiants à temps complet et ceux inscrits à temps partiel. Les premiers réussissent nettement mieux, dans des proportions qui tendent vers 70%, considérant les cheminements au sein d'un même établissement. Au temps partiel, ce pourcentage tend vers 30% avec une proportion élevée d'étudiants qui prolongent leurs études.

Moins que leurs collègues à temps partiel, les étudiants à temps plein seront enclins à changer de programme. Mais le tiers de ces derniers changeront d'orientation. Par contre, les étudiants à temps plein au baccalauréat alterneront en modifiant de façon plus importante leurs régimes d'études au point où seulement 40 % d'entre eux complèteront leurs études entièrement à plein temps. Sur l'ensemble des nouveaux inscrits, seulement 32 % conserveront, tout au long de leurs études, le statut d'étudiant à temps complet. À l'inverse, près de 70% des étudiants inscrits initialement à temps partiel demeurent sous ce régime. Études en alternance (temps complet et temps partiel) et études à temps partiel dominent les cheminements des étudiants.

On retient aussi que le phénomène des changements de programme est étroitement associé à l'abandon. Autant pour les étudiants à temps plein que pour ceux à temps partiel, la moitié des étudiants qui auront abandonné leurs études auront préalablement procédé à un changement d'orientation. Ce phénomène n'est certes pas négligable lorsqu'on constate qu'au baccalauréat près de 40 % de la clientèle changera de programme.

Les changements de programmes sont aussi coûteux en temps où, surtout dans les établissements francophones, les étudiants perdent généralement une année. De toute évidence, ces étudiants expérimentent dans leur cheminement. Changements et abandons suggèrent des problèmes d'orientation importants qui doivent d'abord être analysés plus à fond et auxquels on tentera d'apporter des solutions, avant que l'on puisse sérieusement envisager que ne s'améliorent et la diplomation et la durée des études.

3.1.2 Au certificat

Il n'est pas possible de procéder à une étude de cohorte des nouveaux étudiants inscrits au certificat à l'automne de 1984. Les informations sur les diplômés ne sont disponibles qu'à compter de 1987. Les étudiants qui ont complété leur programme de certificat entre 1984 et 1987 ne pourraient être inclus dans les données. Pour pallier cette difficulté, nous avons retenu la cohorte des nouveaux inscrits au certificat à l'automne de 1986. La période considérée est écourtée à 5 ans mais, en raison de la durée des programmes de certificat (30 unités), elle permet de fournir un portrait de la situation comparable à celui prévu pour le baccalauréat.

À l'automne de 1986, 19 294 nouveaux étudiants s'inscrivaient au certificat. De ce nombre 3 268 se sont inscrits à temps plein et 16 026 à temps partiel. C'est donc 83 % des nouveaux inscrits qui se retrouvent à temps partiel. Au trimestre d'hiver de 1991, comme l'indique le tableau 19, 46,3 % des étudiants à temps complet ont obtenu leur diplôme. Par contre, 40,0 % d'entre eux ont abandonné et 7,3 % sont toujours aux études. Aussi, 6,4 % des nouveaux inscrits à temps complet ont bifurqué et obtenu un autre diplôme.

L'abandon est nettement plus marqué chez les étudiants à temps partiel. On observe que 67,8 % des nouveaux inscrits abandonnent. Seulement 0,5 % obtiennent un autre diplôme. Aussi 10,5 % des étudiants inscrits à temps partiel poursuivent toujours leurs études. Pour l'ensemble des nouveaux étudiants inscrits au certificat à l'automne 1986, le taux d'abandon est de 63,1 %.

La situation varie aussi selon les établissements. Toutefois, les nombres étant relativement peu élevés dans certains cas, notamment chez les étudiants à temps complet à Concordia ou à Polytechnique, les résultats doivent être interprétés avec prudence. Les étudiants à temps plein complètent leurs études de façon plus marquée à Concordia (73,3 %), à l'UQAT (66,7 %), à Laval (55,4 %) et à l'UQAR (55,1 %). Les abandons sont plus élevés, toujours chez les étudiants à temps complet, à la Télé-université (81,3 %), à l'UQAC (66,1 %) et à l'UQTR (56,7 %).

Tableau 19 : Situation des étudiants au certificat de la cohorte de 1986 après 5 ans selon le régime d'études par établissement

ÉTABLISSEMENT	TEMPS COMPLET					TEMPS PARTIEL				
	DIPLÔMÉS CERTIFICAT %	AUTRES DIPLÔMES %	ÉTUDES EN COURS %	ABANDONS %	TOTAL N	DIPLÔMÉS CERTIFICAT %	AUTRES DIPLÔMES %	ÉTUDES EN COURS %	ABANDONS %	TOTAL N
LAVAL	55,4	7,2	5,7	31,7	442	39,3	1,4	9,6	49,7	996
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	47,0	8,9	5,5	38,7	1 209	32,0	1,0	9,2	57,8	3 173
- MONTRÉAL	47,2	9,0	5,4	38,4	1 183	39,3	1,6	8,4	50,7	1 971
- HÉC	43,5	.	8,7	47,8	23	18,6	.	11,3	70,1	981
- POLYTECHNIQUE	.	.	.	100,0	3	26,7	0,5	7,2	65,6	221
SHERBROOKE	44,0	16,0	.	40,0	25	36,2	1,0	10,5	52,4	592
UQ ET CONSTITUANTES	42,9	4,0	9,4	43,7	1 522	12,9	0,3	11,3	75,6	9 658
- UQAM	46,4	4,3	10,6	38,7	834	20,0	0,5	17,7	61,8	2 510
- UQTR	32,3	5,1	6,0	56,7	217	15,5	0,2	16,7	67,6	839
- UQAC	20,7	4,6	8,6	66,1	174	21,7	.	21,4	56,9	471
- UQAR	55,1	1,0	11,2	32,7	98	24,8	0,5	14,6	60,1	944
- UQAH	53,2	3,2	8,7	34,9	126	21,4	0,3	13,7	64,6	707
- UQAT	66,7	1,8	5,3	26,3	57	19,6	1,1	14,6	64,8	281
- ÉTS	.	.	.	.	.	6,3	.	8,3	85,4	48
- TÉLUQ	6,3	.	12,5	81,3	16	1,8	.	3,2	95,0	3 858
McGILL	47,3	7,3	3,6	41,8	55	32,9	0,5	8,3	58,3	1 511
CONCORDIA	73,3	6,7	6,7	13,3	15	29,2	.	13,5	57,3	96
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	46,3	6,4	7,3	40,0	3 268	21,2	0,5	10,5	67,8	16 026

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

Du côté des étudiants à temps partiel on observe aussi des différences significatives. Les taux d'abandons sont nettement plus élevés dans le réseau de l'UQ que dans les autres établissements et oscillent entre 95,0 % pour la Télé-université et 56,9 % à l'UQAC. Les étudiants y poursuivent aussi leurs études plus longtemps, à l'exception de l'ÉTS et de la TÉLUQ. Les HÉC affichent un taux d'abandon élevé avec 70,1 %. Les taux de diplomation sont plus élevés à Montréal (39,3 %), Laval (39,3 %) et Sherbrooke (36,2 %). Dans aucun établissement, le taux de diplomation chez les étudiants à temps partiel ne franchit la barre du 40 %.

Le tableau 20 nous donne le portrait de la diplomation selon les secteurs disciplinaires. C'est en lettres (53,1 %), en sciences appliquées (52,6 %), aux études plurisectorielles (44,5 %) et en arts (43,6 %) que les taux d'abandon sont les plus élevés pour les étudiants inscrits à temps complet. Les sciences de la santé (74,8 %), les sciences de l'éducation (67,9 %), le droit (55,0 %) et les sciences de l'administration (50,1 %) affichent des taux de diplomation supérieurs à 50 %. L'ampleur de l'abandon chez les étudiants à temps partiel domine le portrait d'ensemble. Seul le secteur de la santé présente un nombre plus élevé de diplômés que d'abandons (46,9 % vs 42,7 %). Dans tous les autres cas, les abandons excèdent largement le nombre de diplômés. Le pourcentage d'abandon atteint, entre autres, 83,5 % pour les études plurisectorielles, 75,5 % pour les sciences de l'administration et 65,4 % pour les sciences appliquées.

Les étudiants inscrits au certificat changent moins souvent de programme que les étudiants inscrits au baccalauréat. Seulement 12,6 % des étudiants de la cohorte de 1986 auront changé de programme au cours de leurs études. Les écarts sont toutefois importants entre le temps plein (25,1 %) et le temps partiel (10,1 %) où les premiers changent, en proportion, deux fois plus souvent de programme. Le tableau 21 révèle en outre que les étudiants à temps complet qui changent de programme de façon plus importante sont plus nombreux à changer à Sherbrooke (40,0 %). Viennent ensuite Montréal (29,0 %), l'UQAM (27,9 %), l'UQAT (26,3 %) et Laval

(22,4 %). Chez les étudiants à temps partiel, l'UQAC (18,0 %) et McGill (17,5 %) se distinguent avec une proportion plus élevée d'étudiants changeant de programmes.

Tableau 20 : Situation des étudiants au certificat de la cohorte de 1986 après 5 ans selon le régime d'études par secteur disciplinaire

SECTEUR DISCIPLINAIRE	TEMPS COMPLET					TEMPS PARTIEL				
	DIPLÔMÉS CERTIFICAT %	AUTRES DIPLÔMES %	ÉTUDES EN COURS %	ABANDONS %	TOTAL N	DIPLÔMÉS CERTIFICAT %	AUTRES DIPLÔMÉS %	ÉTUDES EN COURS %	ABANDONS %	TOTAL N
SCIENCES DE LA SANTÉ	74,8	1,0	1,0	23,2	99	46,9	0,7	9,7	42,7	827
SCIENCES PURES	33,6	18,0	13,1	35,3	122	33,2	1,4	6,0	59,5	217
SCIENCES APPLIQUÉES	32,7	3,2	11,5	52,6	156	23,4	0,8	10,5	65,4	1 206
SCIENCES HUMAINES	48,5	8,9	5,2	37,4	789	33,7	1,1	10,8	54,4	1 909
LETTRES	35,0	5,7	6,2	53,1	546	25,8	1,7	14,4	58,1	465
DROIT	55,0	15,0	2,5	27,5	40	30,4	2,5	11,0	56,1	237
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	67,9	3,0	4,8	24,4	271	37,1	0,6	7,8	54,5	1 299
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	50,1	3,7	9,1	37,1	725	13,6	0,2	10,7	75,5	8 908
ARTS	43,6	3,4	9,5	43,6	264	30,4	0,4	13,6	55,7	273
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	35,2	11,7	8,6	44,5	256	6,0	0,7	9,8	83,5	685
ENSEMBLE DES SECTEURS	46,3	6,4	7,3	40,0	3 268	21,2	0,5	10,5	67,8	16 026

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

Selon le secteur disciplinaire, chez les étudiants à temps plein, c'est parmi les inscrits aux études plurisectorielles (45,7 %) et en sciences pures (40,2 %) que les changements sont les plus importants comme l'indique le tableau 22. Peu d'étudiants à temps complet (13,3 %) ou à temps partiel (7,7 %) changent de programme lorsqu'ils s'inscrivent en sciences de l'éducation. C'est dans le secteur des lettres que la proportion de changement est

la plus élevée chez les étudiants à temps partiel avec 17,2 %. Viennent ensuite les sciences appliquées (14,8 %), les sciences de la santé (14,3 %) et les études plurisectorielles (14,3 %).

Tableau 21: Répartition des étudiants au certificat de la cohorte de 1986 selon le régime d'études, le changement de programme et la diplomation par établissement

ÉTABLISSEMENT	TEMPS COMPLET						TEMPS PARTIEL					
	SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL		SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL	
	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %
LAVAL	68,5	31,5	84,9	15,1	77,6	22,4	88,6	11,4	84,7	15,3	87,0	13,0
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉS	72,7	27,3	69,9	30,1	71,4	28,6	87,9	12,1	87,0	13,0	87,6	12,4
- MONTRÉAL	72,3	27,7	69,5	30,5	71,0	29,0	85,2	14,8	86,6	13,4	85,7	14,3
- HÉC	84,6	15,4	90,0	10,0	87,0	13,0	89,9	10,1	85,7	14,3	89,1	10,9
- POLYTECHNIQUE	100,0	.	.	.	100,0	.	97,5	2,5	96,6	3,4	97,3	2,7
SHERBROOKE	57,1	42,9	63,6	36,4	60,0	40,0	87,0	13,0	89,3	10,7	87,8	12,2
UQ ET CONSTITUANTES	79,1	20,9	73,2	26,8	76,5	23,5	92,8	7,2	87,8	12,2	92,2	7,8
- UQAM	74,7	25,3	69,0	31,0	72,1	27,9	88,3	11,7	83,0	17,0	87,2	12,8
- UQTR	86,4	13,6	81,4	18,6	84,8	15,2	90,6	9,4	93,1	6,9	90,9	9,1
- UQAC64	84,1	15,9	75,0	25,0	82,2	17,8	82,1	17,9	81,4	18,6	82,0	18,0
- UQAR	77,3	22,7	87,0	13,0	82,7	17,3	93,4	6,6	94,0	6,0	93,5	6,5
- UQAH	84,7	15,3	76,1	23,9	80,2	19,8	89,4	10,6	96,7	3,3	90,9	9,1
- UQAT	73,7	26,3	73,7	26,3	73,7	26,3	91,6	8,4	83,6	16,4	90,0	10,0
- ÉTS	.	.	.	.	.	.	100,0	.	100,0	.	100,0	.
- TÉLUQ	80,0	20,0	100,0	.	81,3	18,8	97,1	2,9	84,3	15,7	96,9	3,1
McGILL	82,8	17,2	96,2	3,8	89,1	10,9	84,7	15,3	77,9	22,1	82,5	17,5
CONCORDIA	50,0	50,0	100,0	.	86,7	13,3	92,6	7,4	100,0	.	94,8	5,2
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	75,4	24,6	74,4	25,6	74,9	25,1	91,0	9,0	85,9	14,1	89,9	10,1

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

Tableau 22 : Répartition des étudiants au certificat de la cohorte de 1986 selon le régime d'études, le changement de programme et la diplomation par secteur disciplinaire

SECTEUR DISCIPLINAIRE	TEMPS COMPLET						TEMPS PARTIEL					
	SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL		SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL	
	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %	Aucun chang. %	Au moins 1 chang. %
SCIENCES DE LA SANTÉ	92,0	8,0	79,7	20,3	82,8	17,2	85,9	14,1	85,6	14,4	85,7	14,3
SCIENCES PURES	64,2	35,8	51,2	48,8	59,8	40,2	89,0	11,0	88,9	11,1	88,9	11,1
SCIENCES APPLIQUÉES	75,2	24,8	66,7	33,3	72,4	27,6	87,7	12,3	77,0	23,0	85,2	14,8
SCIENCES HUMAINES	72,4	27,6	75,7	24,3	74,0	26,0	86,5	13,5	88,4	11,6	87,1	12,9
LETTRES	83,1	16,9	76,4	23,6	80,8	19,2	82,0	18,0	85,0	15,0	82,8	17,2
DROIT	83,3	16,7	77,3	22,7	80,0	20,0	90,3	9,7	90,3	9,7	90,3	9,7
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	79,3	20,7	90,2	9,8	86,7	13,3	91,3	8,7	94,0	6,0	92,3	7,7
SCIENCES DE DE L'ADMINISTRATION	79,8	20,2	73,8	26,2	76,8	23,2	93,1	6,9	83,7	16,3	91,9	8,1
ARTS	72,5	27,5	73,0	27,0	72,7	27,3	90,0	10,0	91,6	8,4	90,5	9,5
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	59,0	41,0	45,6	54,4	54,3	45,7	87,1	12,9	63,4	36,6	85,7	14,3
ENSEMBLE DES SECTEURS	75,4	24,6	74,4	25,6	74,9	25,1	91,0	9,0	85,9	14,0	89,9	10,1

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

Les étudiants passent peu du certificat au baccalauréat. Pour la cohorte de 1986 on constate, au tableau 23, que seulement 1 545 étudiants sur près de 20 000 , soit 8 %, ont cheminé vers un programme de baccalauréat. C'est toutefois 28,4 % des nouveaux inscrits à temps complet qui bifurquent vers le baccalauréat, tandis que chez les étudiants à temps partiel cette proportion n'atteint que 3,8 %.

Tableau 23 : Proportion d'étudiants au certificat de la cohorte de 1986 ayant effectué un changement vers le baccalauréat par régime d'études

RÉGIME D'ÉTUDES	ENSEMBLE DES INSCRITS	CHANGEMENT N	CHANGEMENT %
TEMPS COMPLET	3 268	929	28,4
TEMPS PARTIEL	16 026	616	3,8
TOTAL	19 294	1 545	8,0

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

Les étudiants inscrits au certificat changent aussi moins fréquemment de régime d'études que leurs vis-à-vis inscrits au baccalauréat. Au tableau 24, on constate que 60,5 % des étudiants inscrits à temps complet à leur premier trimestre poursuivent leurs études sous ce régime. Une proportion de 19,5 % des nouveaux étudiants s'inscriront à un trimestre à temps partiel et 8,1 % pour deux trimestres au cours de leurs études. Du côté des étudiants à temps partiel, 96,7 % des étudiants demeureront à temps partiel. De plus, 2,1 % ne feront qu'un trimestre à temps complet.

Tableau 24 : Répartition des étudiants au certificat de la cohorte de 1986 selon le nombre de trimestres d'inscription dans un autre régime que celui de l'automne 1986

RÉGIME INITIAL (automne 1986)	NOMBRE DE TRIMESTRES DANS UN AUTRE RÉGIME						
	0 %	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 ET + %
TEMPS PARTIEL	96,7	2,1	0,8	0,2	0,1	0,1	0,0
TEMPS COMPLET	60,5	19,5	8,1	4,5	2,5	2,0	2,8

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Les étudiants qui changent de programme s'inscrivent en moyenne 5,8 trimestres contre 3,2 pour ceux qui ne changent pas de programme avant l'obtention d'un certificat. La situation varie selon qu'on est à temps plein ou à temps partiel. Le tableau 25 nous indique que les étudiants à temps complet qui n'ont pas changé de programme sont inscrits en moyenne 3,0 trimestres contre 5,7 pour ceux qui changent. Le même phénomène se reproduit dans les mêmes proportions chez les étudiants à temps partiel. Ceux qui ne

changent pas de programme sont inscrits aux études 3,3 trimestres en moyenne contre 5,9 pour ceux qui changent de programme. Fait à remarquer, il existe peu de différence de durée moyenne des études entre les étudiants à temps plein ou à temps partiel qui ont changé de programme. On observe aussi des variations selon les établissements.

Tableau 25 : Moyenne de trimestres d'inscription des étudiants au certificat de la cohorte de 1986 selon le régime d'études, le changement de programme et la diplomation par établissement

ÉTABLISSEMENT	TEMPS COMPLET						TEMPS PARTIEL					
	SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL		SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL	
	Aucun chang.	Au moins 1 chang.	Aucun chang.	Au moins 1 chang.	Aucun chang.	Au moins 1 chang.	Aucun chang.	Au moins 1 chang.	Aucun chang.	Au moins 1 chang.	Aucun chang.	Au moins 1 chang.
LAVAL	2,3	6,6	2,4	3,8	2,4	5,6	3,0	5,8	6,2	7,2	4,3	6,4
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	3,0	6,2	3,6	5,8	3,3	6,0	2,8	5,7	7,4	8,3	4,3	6,6
- MONTRÉAL	3,0	6,2	3,6	5,8	3,3	6,0	2,7	5,4	7,2	8,2	4,5	6,4
- HÉC	4,3	5,5	4,3	6,0	4,3	5,7	3,0	6,3	8,6	9,0	4,0	7,0
- POLYTECHNIQUE	2,7	.	.	.	2,7	.	2,3	6,5	6,6	7,5	3,5	6,8
SHERBROOKE	1,6	5,2	3,4	4,0	2,5	4,7	2,8	5,2	6,5	6,0	4,2	5,5
UQ ET CONSTITUANTES	2,7	6,9	3,3	3,9	2,9	5,4	2,3	5,4	6,4	6,2	2,8	5,5
- UQAM	2,8	6,9	3,4	3,9	3,0	5,4	3,2	6,3	6,3	6,1	3,8	6,2
- UQTR	2,5	7,8	3,7	5,2	2,9	6,8	3,1	5,4	6,5	7,2	3,6	5,6
- UQAC	2,3	6,9	3,6	4,9	2,6	6,3	3,5	5,5	6,0	6,8	4,0	5,8
- UQAR	3,2	6,4	3,0	4,4	3,1	5,6	3,2	5,0	7,5	6,3	4,2	5,3
- UQAH	3,5	8,6	2,7	3,1	3,1	5,0	2,8	5,6	5,6	6,4	3,4	5,6
- UQAT	2,4	5,2	2,8	2,1	2,7	3,1	3,4	5,1	6,7	6,7	4,0	5,6
- ÉTS	.	.	.	.	.	.	2,9	.	6,7	.	3,2	.
- TÉLUQ	2,5	2,0	2,0	.	2,5	2,0	1,3	3,4	6,0	5,0	1,4	3,6
McGILL	2,6	8,4	3,3	3,0	2,9	7,5	2,6	5,0	5,0	6,3	3,3	5,6
CONCORDIA	5,0	4,0	2,4	.	2,8	4,0	3,5	6,6	6,8	.	4,5	6,6
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	2,8	6,6	3,2	4,7	3,0	5,7	2,5	5,4	6,5	6,9	3,3	5,9

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

Les travaux réalisés par le Conseil des universités en 1985 et 1986 sur la formation courte avaient illustrés que plus du quart des étudiants inscrits aux divers programmes de certificats se retrouvaient dans le groupe d'âge des 20-24 ans. Cette clientèle, notait alors le Conseil, doit normalement se retrouver, du moins pour une proportion significative, dans les profils répondant aux cheminements des étudiants en formation initiale à l'université. Chez les

nouveaux inscrits de 1986, les proportions demeurent du même ordre, mais avec des variations importantes si on considère le régime d'études. Le tableau 26 nous donne le portrait de la situation. Pour l'ensemble de la cohorte, 24,5 % des étudiants se situent dans le groupe des 20-24 ans. Chez les étudiants à temps partiel, ce groupe d'âge ne représente que 18,3 % de la clientèle comparativement à 55,0 % chez les étudiants à temps plein. Pour cette dernière catégorie, c'est 66,1 % des nouveaux inscrits qui est âgée de 24 ans ou moins.

Le tiers des étudiants inscrits à temps plein au certificat et âgés de 24 ans ou moins ont bifurqué vers le baccalauréat. Parmi les étudiants qui changent de programme, nous avons pu préciser que le pourcentage des 20 à 24 ans s'élève à 56,7 %.

Tableau 26 : Répartition des étudiants au certificat de la cohorte de 1986 selon le régime d'études par groupe d'âge

ÂGE DES ÉTUDIANTS	TEMPS COMPLET %	TEMPS PARTIEL %	TOTAL %
MOINS DE 20 ANS	11,1	0,3	2,13
20 À 24 ANS	55,0	18,3	24,5
25 ANS ET PLUS	33,9	81,4	73,4

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

Il est difficile d'éviter une question qui vient de façon constante lorsqu'on traite des certificats : combien d'étudiants obtiennent un baccalauréat par cumul de certificats? En pratique, il n'est pas aisé d'obtenir une réponse précise. Les établissements ne distinguent pas dans le fichier des diplômés de RECU par une mention particulière les diplômes de baccalauréat ainsi décernés. Toutefois, la plupart des établissements indiquent le nombre et le type de composantes des diplômes. En recherchant les diplômés du baccalauréat

affichant trois composantes, on obtient une estimation fort raisonnable. Les données obtenues constituent un maximum. Sont forcément incluses les combinaisons de trois mineurs ou incluant des mineurs distincts des certificats. Un seul établissement, Sherbrooke, ne fournit pas d'information sur les composantes de ses diplômes.

Plutôt que de limiter la lecture du phénomène à la seule cohorte de 1986, nous avons cherché à mesurer si cette pratique variait sur un certain nombre d'années. Ainsi, pour chacune des années disponibles, soit de 1987 à 1990, le tableau 27 donne le pourcentage de diplômes affichant trois composantes décernés pour chacun des établissements. Pour les quatre années considérées, les baccalauréats par cumul de certificats représentent 3,8 % de l'ensemble des diplômes décernés. Mis à part des variations dans quelques établissements, la proportion de tels diplômes demeure relativement constante pour chacune des années. Outre la TÉLUQ où, tout en représentant une proportion importante mais une valeur absolue plutôt faible (58), c'est aux HÉC que le pourcentage de diplômes par cumul de certificats apparaît le plus élevé, soit 13,3 %. Vient ensuite Montréal avec 11,5 % et l'UQAM avec 6,5 %. Pour tous les autres établissements, la proportion pour ces diplômes ne dépasse pas 5 % en moyenne.

Les cheminements des étudiants au certificat contrastent avec ceux observés pour les étudiants au baccalauréat. Le phénomène qui les décrit le mieux c'est celui de l'abandon. Les deux tiers des étudiants inscrits au certificat abandonnent leurs études. Ils changent peu de programme, que ce soit pour un autre programme de certificat ou vers le baccalauréat et changent peu de régime d'études. Bref, ils semblent s'inscrire à un programme de certificat, visiblement avec un projet bien précis en tête ou dans le but d'expérimenter. N'ayant pas trouvé satisfaction ou encore ayant atteint des objectifs personnels qu'on ne peut rattacher à l'ensemble du programme, ils quittent simplement l'établissement.

Tableau 27 : Proportion de diplômés ayant obtenu un baccalauréat par cumul de certificats selon l'année de diplomation par établissement

ÉTABLISSEMENT	ANNÉE DE DIPLOMATION				TOTAL
	1987 %	1988 %	1989 %	1990 %	%
LAVAL	3,6	2,8	3,4	2,6	3,1
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	10,5	8,4	10,7	11,2	10,2
- MONTRÉAL	11,8	9,3	12,2	12,8	11,5
- HÉC	13,9	12,9	13,9	12,8	13,3
- POLYTECHNIQUE	.	.	.	.	.
SHERBROOKE	.	.	.	.	.
UQ ET CONSTITUANTES	3,3	3,7	6,1	6,3	4,9
- UQAM	4,1	4,8	7,7	8,8	6,5
- UQTR	0,4	0,2	0,7	1,0	0,6
- UQAC	3,1	2,6	8,1	5,1	4,8
- UQAR	2,5	4,0	3,3	5,4	3,8
- UQAH	2,3	1,4	0,6	2,4	1,7
- UQAT	9,0	2,3	5,1	1,7	4,4
- ÉTS	.	.	.	.	.
- TÉLUQ	60,0	59,1	72,0	66,7	65,2
McGILL	.	.	.	.	.
CONCORDIA	.	0,1	0,0	0,1	0,1
BISHOP'S	3,0	1,8	2,0	2,8	2,4
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	3,6	3,1	4,3	4,3	3,8

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

3.2 La mobilité interinstitutionnelle au baccalauréat

Cette situation a de quoi inquiéter. On peut difficilement se satisfaire de performances aussi faibles pour une catégorie d'étudiants qui regroupe 40 % de la clientèle universitaire. Les étudiants de 24 ans et moins inscrits à temps plein réussissent légèrement mieux. Toutefois, une grande partie d'entre eux ne devraient pas normalement être inscrits au certificat.

Les études réalisées jusqu'à ce jour sur la persévérance aux études ne prennent pas en compte les changements interinstitutionnels. L'incapacité de repérer les étudiants après le départ d'un établissement dans le cadre du fichier RECU ne permet pas d'exploiter cette source d'information.

Il est toutefois possible d'obtenir, à l'aide du Fichier des admissions de la CREPUQ, une mesure des changements d'institution pour les nouveaux inscrits d'une même cohorte. Les données disponibles ne permettent pas d'étudier les comportements de la cohorte des nouveaux inscrits de 1984 pour le baccalauréat. Il n'est pas possible de considérer comme un changement d'établissement en cours d'études, le départ d'un étudiant vers un autre établissement sans vérifier la diplomation pour les programmes dont la durée prévue est d'une année. Or, cette dernière opération de vérification ne peut être faite.

Le Conseil a néanmoins procédé à une étude de la mobilité interinstitutionnelle des nouveaux inscrits au baccalauréat de 1989 pour les quatre trimestres suivants. Les changements d'établissement dans l'ensemble du réseau universitaire, sans être négligeables, demeurent modestes. Il faut toutefois garder à l'esprit que les études de cohorte réalisées jusqu'à ce jour par les établissements où le MESS considèrent ces changements comme des abandons. Or, tel n'est pas forcément le cas. Comme on peut le voir au tableau 28, sur les 38 990 nouveaux inscrits en 1989, 6,7 % seulement des étudiants ont changé d'établissement au terme des quatre trimestres ulté-

rieurs. La moitié des changements s'effectuera (3,3 %) au trimestre d'automne suivant l'inscription à l'automne de 1989.

Ainsi, les HÉC (11,6 %), Polytechnique (20,8 %), Montréal (11,5 %), Sherbrooke (9 %) se distinguent par une mobilité plus grande de leurs étudiants vers d'autres établissements. Les universités anglophones Bishop's (4,5 %), Concordia (3,3 %) et McGill (3,6 %) perdent en proportion moins d'étudiants. Le réseau de l'UQ se situe par ailleurs au centre du spectre.

L'UQAM (28,6 %), Montréal (19,3 %) et Laval (11,6 %) accueillent une plus grande part des étudiants ayant changé d'établissement. Les autres établissements recueillent une proportion décroissante d'étudiants s'échelonnant de 7,9 % pour Sherbrooke à 0,7 % pour Bishop's.

Tableau 28 : Taux de mobilité interinstitutionnelle des étudiants au baccalauréat de la cohorte de 1989 selon le moment du changement par établissement

ÉTABLISSEMENT	NOMBRE DE NOUVEAUX INSCRITS	% DE NOUVEAUX INSCRITS QUI ONT QUITTÉ POUR ALLER VERS UN AUTRE ÉTABLISSEMENT (TAUX DE MOBILITÉ)	MOMENT DU CHANGEMENT			
			Après 1 trimestre	Après 2 trimestres	Après 3 trimestres	Après 4 trimestres
LAVAL	7 106	4,79	0,41	2,79	0,32	1,27
MONTRÉAL	7 073	11,54	1,22	5,67	1,31	3,34
HÉC	861	11,62	2,56	4,99	1,86	2,21
POLYTECHNIQUE	835	20,83	2,87	8,26	5,87	3,83
SHERBROOKE	3 257	9,00	0,92	4,82	1,11	2,15
UQAM	5 210	5,17	0,79	2,50	0,73	1,15
UQTR	1 618	6,30	0,68	3,89	0,25	1,48
UQAC	936	6,84	0,53	4,17	0,43	1,71
UQAR	496	6,25	0,40	3,43	0,40	2,02
UQAH	775	2,71	0,26	1,68	0,00	0,77
UQAT	290	7,92	0,34	6,21	0,34	1,03
ÉTS	704	2,55	0,28	0,99	0,43	0,85
McGILL	4 053	3,62	0,37	1,55	0,52	1,18
CONCORDIA	5 207	3,25	0,27	1,54	0,46	0,98
BISHOP'S	574	4,53	1,57	0,87	0,00	2,09
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	38 990	6,65	0,75	3,34	0,81	1,75

Source: Compilation du Conseil des universités tirée du Fichier des admissions de la *CREPUQ*.

* La Télé-université n'est pas comprise dans le tableau (5 nouveaux inscrits)

Tableau 29 : Destination des étudiants au baccalauréat de la cohorte de 1989 qui quittent un établissement pour aller s'inscrire dans un autre après 4 trimestres* ou moins

EN PARTANCE DE...	TOTAL	POUR ALLER VERS...															
		LAVAL	MTL	HÉC	POLY	SHERB	UQAM	UQTR	UQAC	UQAR	UQAH	UQAT	ÉTS	TÉLUQ	McGL	CONC.	BISH.
LAVAL	680	.	146	10	12	105	114	123	73	41	18	5	4	2	8	18	1
MONTRÉAL	1 587	169	.	117	65	126	837	72	21	12	29	5	11	1	45	74	3
HÉC	178	8	58	.	3	7	78	7	4	1	3	.	.	.	1	8	.
POLYTECHNIQUE	338	33	148	15	.	16	66	15	3	.	1	1	22	.	6	12	.
SHERBROOKE	524	122	101	8	11	.	122	56	18	23	12	14	5	.	14	9	9
UQAM	640	78	298	30	13	63	.	42	13	12	38	10	8	2	7	25	1
UQTR	201	53	43	.	4	17	50	.	9	8	9	3	2	.	.	2	1
UQAC	130	43	15	1	2	9	32	9	.	2	5	1	3	1	2	4	1
UQAR	72	25	10	1	1	7	13	9	2	.	2	.	.	.	2	.	.
UQAH	66	11	11	.	1	10	21	3	1	1	.	5	1	.	.	1	.
UQAT	53	4	2	.	1	4	13	2	8	.	17	.	.	.	.	1	1
ÉTS	31	8	6	1	.	1	9	3	1	1	1	.	.	.	.	.	.
TÉLUQ	2	.	.	1	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.
McGILL	246	24	66	7	6	13	32	5	1	1	1	1	1	.	.	84	4
CONCORDIA	335	13	86	8	9	11	76	7	.	.	3	.	6	.	101	.	15
BISHOP'S	58	4	2	.	.	17	6	2	2	.	1	.	.	.	2	22	.
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	5 141	595	992	199	128	406	1469	355	157	102	140	45	63	6	188	260	36

Source: Compilation du Conseil des universités tirée du Fichier des admissions de la *CREPUQ*.

* Les trimestres d'été ne sont pas considérés dans le calcul.

En chiffres absolus, les transferts des étudiants entraînent des gains ou des pertes quelquefois non négligeables pour certains établissements. On constate, à la lumière des données fournies au tableau 29, que l'UQAM perd 640 étudiants au profit des autres établissements québécois, mais attire 1 469 étudiants, soit un gain de plus de 200 %; c'est donc 1 étudiant sur 4 qui se dirige vers l'UQAM. À l'inverse, à l'Université de Montréal, 1 587 des nouveaux inscrits quittent pour un autre établissement universitaire et l'université n'en accueille que 992 en provenance des autres universités. Dans la région métropolitaine de Montréal, en plus de l'UQAM, les HÉC et l'ÉTS réalisent des gains, tandis que Polytechnique, Concordia et McGill subissent des pertes nettes dans des proportions plus faibles. Les données indiquent aussi l'existence d'une mobilité interrégionale au profit des établissements de l'UQ

établis en région, entraînant des gains pour l'UQTR, l'UQAC et l'UQAR, à l'exception de l'UQAT.

La mobilité interinstitutionnelle influence fortement les données sur la diplomation au baccalauréat analysée plus tôt à la section 3.1. En formulant l'hypothèse que le taux de près de 7 % observé pour les quatre trimestres de la cohorte de 1989 est applicable à la cohorte de 1984, le taux de diplomation au baccalauréat tendrait plutôt vers les 75 %, réduisant d'autant l'abandon.

3.3 Cheminements des diplômés au baccalauréat de 1990

Tandis que les sections précédentes du document permettent d'illustrer les cheminements des inscrits, le Conseil propose dans cette section une lecture, à rebours, du cheminement des diplômés au baccalauréat de 1990. Cette approche permet de mieux cerner certains aspects du cheminement des diplômés.

Les universités québécoises ont décerné en 1990, 22 880 grades de baccalauréat comme l'indique le tableau 31. De ce nombre, 39,5 % des étudiants ont complété leur programme d'études dans des délais minimaux. La situation diffère d'un établissement à l'autre. À Montréal, c'est 50,3 % des étudiants qui obtiennent leur grade dans les délais minimaux. Le réseau de l'UQ et Concordia affichent des situations semblables avec respectivement 29,4 % et 29,8 % des étudiants qui complètent dans les délais minimaux. À l'intérieur du réseau de l'UQ, l'UQAR (36,6 %), l'UQAM (35,2 %), l'UQAT (35,1 %) et l'UQTR (34,0 %) se situent à une extrémité du spectre, tandis que l'ÉTS est à l'opposé avec 14,8 %.

Les étudiants qui, au moment d'obtenir leur diplôme, étaient inscrits à temps partiel, ne représentent que 9,6 % de l'ensemble, et ce malgré des changements de régime d'études notables au baccalauréat comme on a pu le constater plus tôt.

De façon générale, dans les établissements où une proportion plus élevée d'étudiants à temps partiel est observée, le nombre de diplômes décernés dans les délais minimaux glisse sous la moyenne du réseau. Les données du tableau 31 suggèrent toutefois que les étudiants à temps complet ne se comportent pas forcément de la même façon selon les établissements, car il n'y a pas toujours corrélation étroite entre la présence plus élevée de diplômés à temps partiel et le nombre plus bas de diplômes décernés dans les délais minimaux.

La situation varie aussi selon les secteurs disciplinaires comme l'indique le tableau 32. Plus de 50 % des diplômés des secteurs du droit (53,9 %) et de la santé (51,3 %) complètent leurs études dans les délais minimaux. Cette proportion est inférieure à 30 % dans les arts (29,7 %) et dans les sciences appliquées (29,4 %).

Une proportion élevée de diplômés, soit 34 %, aura changé de programme. McGill vient en tête avec 43,2 % de ses diplômés qui ont changé de programme, tandis qu'à Montréal, 21,8 % des diplômés auront changé. Le pourcentage élevé de changements à Polytechnique doit être interprété à la lumière de la politique institutionnelle d'admission qui prévoit en première année, pour la majorité des étudiants, l'admission à un profil général où le choix de la spécialité est reporté aux années ultérieures et, pour les autres, l'admission immédiate dans un programme spécialisé. Les faibles pourcentages observés à l'ÉTS et aux HÉC s'expliquent par la nature monodisciplinaire des programmes de baccalauréat offerts par ces établissements. En moyenne, de façon comparable pour l'ensemble des établissements, les diplômés auront changé 1,2 fois de programme.

Tableau 31 : Caractéristiques du cheminement universitaire des diplômés du baccalauréat de 1990 ayant mené à l'obtention de leur diplôme par établissement

ÉTABLISSEMENT	ENSEMBLE DES DIPLOMÉS			DIPLÔMÉS AYANT ÉTÉ INSCRITS À PLUS D'UN CLARDER(1)										DIPLÔMÉS AYANT ÉTÉ INSCRITS À UN SEUL CLARDER	
		Durée minimale	Temps complet			Durée minimale		Temps complet		Nombre moyen		Nombre moyen de changements	Nombre moyen de trimestres avant le premier changement	Nombre moyen	
	Nombre	%/A	%/A	Nombre	%/A	%/D	%/B	%/D	%/C	De trimestre	D'année			De trimestres	D'année
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)	(L)	(M)	(N)	(O)
LAVAL	4 152	40,2	94,8	1 635	39,4	9,4	9,2	92,2	38,3	10,1	4,6	1,3	2,7	7,8	3,3
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	3 948	47,6	96,0	1 157	29,3	18,2	11,2	97,9	29,9	10,2	4,5	1,2	2,7	7,8	3,3
- MONTRÉAL	2 708	50,3	95,5	591	21,8	7,8	3,4	96,4	22,0	9,7	4,5	1,2	2,9	7,6	3,3
- HEC	632	49,5	94,9	10	1,6	10,0	0,3	80,0	1,3	12,9	4,9	1,0	2,7	8,3	3,4
- POLYTECHNIQUE	608	33,2	99,7	556	91,4	29,3	80,7	99,8	91,6	10,7	4,5	1,2	2,5	9,3	4,1
SHERBROOKE	2 102	49,3	92,7	565	26,9	16,3	8,9	91,0	26,4	8,7	4,2	1,4	3,0	6,8	3,2
UQ ET CONSTITUANTES	6 202	29,4	82,9	1 763	28,4	9,4	9,1	77,8	26,7	10,5	4,9	1,1	3,3	8,6	3,7
- UQAM	3 342	28,3	83,6	993	29,7	9,5	9,9	79,7	28,3	10,2	4,8	1,1	3,0	8,6	3,6
- UQTR	1 038	34,0	92,1	272	26,2	11,8	9,1	87,1	24,8	10,5	4,7	1,1	3,7	8,2	3,5
- UQAC	622	24,1	81,4	232	37,3	6,9	10,7	75,4	34,6	11,0	5,2	1,3	3,8	8,4	3,9
- UQAR	382	36,6	70,2	88	23,0	8,0	5,0	63,6	20,9	10,9	5,3	1,1	4,2	9,0	3,9
- UQAH	400	35,2	75,5	111	27,7	12,6	9,9	64,0	23,5	11,5	5,2	1,1	3,0	8,9	3,7
- UQAT	168	35,1	72,0	58	34,5	5,2	5,1	58,6	28,1	11,3	5,2	1,1	3,5	8,4	3,7
- ÉTS	250	14,8	78,4	9	3,6	.	.	77,8	3,6	11,3	5,8	1,0	8,2	9,2	4,0
McGILL	3 609	47,7	96,2	1 559	43,2	24,2	21,9	97,4	43,7	9,0	4,0	1,3	2,7	7,2	3,0
CONCORDIA	2 619	29,8	82,5	1 010	38,6	16,1	20,9	78,4	36,7	10,4	4,5	1,2	3,3	8,7	3,7
BISHOP'S	248	48,8	93,1	90	36,3	28,9	21,5	92,2	35,9	8,3	3,8	1,3	2,9	7,0	3,0
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	22 880	39,5	90,4	7 779	34,0	15,3	13,1	88,9	33,5	9,9	4,5	1,2	3,0	7,9	3,4

NOTES: (1) Inscription principale dans plus d'un secteur CLARDER (4 chiffres) au cours des études (entre 1982-83 et 1989-90). Le fichier *RECU* attribue à un étudiant le code *CLARDER* correspondant au code *CLARDER* du programme dans lequel est inscrit le dit étudiant. (Classification et Regroupement des Domaines d'Enseignement et de Recherche)
(B) Moins de 2,7 ans pour les programmes de moins de 110 unités - Moins de 3,7 ans pour les programmes de 110 unités et plus
(C) Temps complet = 4 trimestres à temps plein
(D) à (M) = ne concerne que les diplômés ayant effectué un changement
(N) à (O) = ne concerne que les diplômés n'ayant effectué aucun changement

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

Il faut noter que la proportion des étudiants qui terminent dans les délais minimaux, tout en ayant changé de programme, est considérablement plus importante dans les universités anglophones comme on le constate au tableau 31, à la colonne F. À McGill, parmi les diplômés ayant effectué au moins un changement de programme, 24,2 % sont parvenus à compléter leurs études dans des délais minimaux. À Bishop's, l'analyse du fichier RECU nous donne un pourcentage de 28,9 % et de 16,1 % à Concordia. Cette situation tranche avec les pourcentages de 9,4 % dans le réseau de l'UQ et à Laval et de 7,8 % à Montréal. L'Université de Sherbrooke affiche un pourcentage supérieur à la moyenne avec 16,3 %.

On observe encore une fois que les changements d'orientation sont coûteux en termes de durée des études. Les diplômés consacreront ainsi deux trimestres de plus en moyenne à leurs études (9,9 contre 7,9) et ajouteront une année à leur parcours (4,5 ans contre 3,4 ans) selon les données du tableau 31. C'est à McGill et à Bishop's que les diplômés prennent le moins de temps: 3 ans pour les étudiants sans changement pour les deux établissements et 4 ans et 3,8 ans respectivement pour ceux qui changent de programme. Du côté des universités francophones, c'est à Sherbrooke que les délais sont plus courts avec 3,2 ans pour ceux qui ne changent pas de programme, comparativement à 4 ans pour ceux qui changent. Les écarts pour chaque établissement montrent que c'est dans les universités anglophones que la perte de temps est moins importante (0,8 an à Bishop's et à Concordia, 1 an à McGill) comparativement aux universités francophones (qui se situent entre 1,0 année (Sherbrooke) et 1,8 année (ÉTS), pour une moyenne de 1,2 année de délais additionnels dans l'ensemble des établissements francophones).

Tableau 32 : Caractéristiques du cheminement universitaire des diplômés du baccalauréat de 1990 ayant mené à l'obtention de leur diplôme par secteur disciplinaire de diplomation

SECTEUR	ENSEMBLE DES DIPLOMÉS			DIPLOMÉS AYANT ÉTÉ INSCRITS DANS PLUS D'UN CLARDER(1) - ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS										DIPLOMÉS AYANT ÉTÉ INSCRITS À UN SEUL CLARDER	
		Durée minimale	Temps complet			Durée minimale		Temps complet		Nombre moyen		Nombre moyen de changements	Le changement s'est produit "x" trimestres	Nombre moyen	
	Nombre	%/A	%/A	Nombre	%/A	%/D	%/B	%/D	%/C	de trimestre	d'année			De trimestres	D'année
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)	(L)	(M)	(N)	(O)
SANTÉ	1 934	51,3	90,1	538	27,8	3,0	1,6	89,8	27,7	11,8	5,4	1,2	3,3	8,8	3,7
SCIENCES PURES	2 069	36,9	96,2	724	35,0	14,8	14,0	95,7	34,8	9,1	4,1	1,2	2,9	7,5	3,2
SCIENCES APPLIQUÉES	3 700	29,4	96,3	1 381	37,3	19,2	24,4	97,2	37,7	10,5	4,6	1,2	2,8	8,6	3,8
SCIENCES HUMAINES	4 738	41,1	87,9	1 535	32,4	16,2	12,8	87,4	32,2	9,3	4,3	1,2	2,9	7,6	3,3
LETTRES	1 281	38,5	89,5	535	41,8	19,6	21,3	90,1	42,0	9,0	4,3	1,3	2,6	7,4	3,3
DROIT	941	53,9	95,2	295	31,3	3,1	1,8	94,9	31,3	10,5	4,9	1,3	3,7	6,9	2,9
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	2 341	49,0	85,5	805	34,4	15,4	10,8	79,3	31,9	9,5	4,5	1,3	2,8	7,3	3,1
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	4 608	37,1	89,8	1 503	32,6	16,7	14,7	85,3	31,0	10,2	4,3	1,3	3,1	8,2	3,4
ARTS	1 023	29,7	80,3	331	32,4	12,7	13,8	77,6	31,3	9,7	4,7	1,2	3,0	8,3	3,8
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	214	32,2	91,1	111	51,9	9,0	14,5	91,0	51,8	9,1	4,4	1,5	3,0	6,7	3,0
ENSEMBLE DES SECTEURS(2)	22 880	39,5	90,4	7 779	34,0	15,3	13,1	88,9	33,5	9,9	4,5	1,2	3,0	7,9	3,4

NOTES:
(1) Inscription principale dans plus d'un secteur CLARDER (4 chiffres) au cours des études (entre 1982-83 et 1989-90)
(2) Le secteur clarder de diplomation manquant pour 31 observations, la somme des diplômés par secteur n'égale pas celle de l'ensemble.
(B) Moins de 2,7 ans pour les programmes de moins de 110 unités - Moins de 3,7 ans pour les programmes de 110 unités et plus
(C) Temps complet = 4 trimestres à temps plein
(D) à (M) = ne concerne que les diplômés ayant effectué au moins un changement
(N) à (O) = ne concerne que les diplômés n'ayant effectué aucun changement

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

Le tableau 32 nous indique que ce sont les secteurs du droit et de la santé qui entraînent les plus fortes prolongations d'études après un changement. Deux phénomènes semblent accentuer cette dynamique dans ces secteurs. Bien que pour l'ensemble des secteurs, les étudiants changent généralement après le second trimestre, c'est après le troisième trimestre, presque après deux ans d'études en moyenne, qu'ils bifurquent vers l'un ou l'autre de ces deux secteurs. C'est aussi dans ces secteurs que la formation antérieure est la moins réinvestie pour les fins du nouveau programme d'études.

Toutefois, pour tous les secteurs, le nombre de trimestres qui suit le changement de programme avant l'obtention du diplôme indique que les étudiants terminent dans les délais minimaux, à l'intérieur de délais normaux. Nous reviendrons plus loin sur les constats qu'inspire ce phénomène de réorientation et sur les conséquences qu'il entraîne. Toutefois, le Conseil croit qu'il contribue, dans l'état actuel du fonctionnement du système universitaire québécois, à donner une vision plus juste de la persévérance aux études.

4. LES PROGRAMMES

4.1 Les programmes du premier cycle

Les universités québécoises offraient, au cours de l'année 1990-1991, 1 648 programmes de premier cycle[35]. De ce nombre, 790 sont des programmes de baccalauréat (47,9 %). Les programmes de mineur et de certificat s'élèvent à 616 (37,4 %). Les programmes courts sont peu nombreux, au total 57 (3,5 %), tandis que les programmes de majeur et de diplôme s'élèvent à 185 (11,2 %).

Le tableau 33 indique que McGill et Concordia sont les deux universités qui offrent le plus de programmes avec respectivement 329 et 301. Cela traduit bien les pratiques de ces établissements qui permettent aux étudiants de combiner différents cheminements pour obtenir un programme plus adapté à leurs besoins. McGill se distingue avec 293 programmes de baccalauréat. Du côté des universités francophones, Montréal vient en tête avec 230 programmes, suivie de Laval avec 182 et de l'UQAM avec 128. Montréal et Concordia sont les deux établissements à offrir le plus de programmes de certificat et de mineur, avec respectivement 119 et 103.

Le nombre de programmes varie aussi par secteur disciplinaire. Selon les données du tableau 34, si l'on considère l'ensemble des universités, c'est en sciences humaines (347), en sciences de l'éducation (248) et en sciences de l'administration (235) qu'on offre le plus de programmes. C'est toutefois en sciences de l'éducation et en sciences de l'administration que le nombre des

---

35. Données compilées par le Conseil des universités à partir de RECU. On notera que tous les établissements n'identifient ni ne distinguent les programmes de la même façon.

certificats par rapport à l'ensemble des programmes est le plus élevé. Le nombre des certificats est aussi élevé du côté des sciences de la santé.

Tableau 33 : Nombre de programmes offerts au premier cycle selon les types de programmes par établissement - 1990-1991

ÉTABLISSEMENT	TYPE DE PROGRAMME				TOTAL
	PROGRAMME COURT	MINEUR/ CERTIFICAT	MAJEUR/ DIPLÔME	BACCALAURÉAT	
LAVAL	7	72	29	74	182
MONTRÉAL	14	119	39	58	230
HÉC	.	10	1	1	12
POLYTECHNIQUE	.	10	.	12	22
SHERBROOKE	.	31	.	33	64
UQAM	3	66	.	59	128
UQTR	8	31	.	50	89
UQAC	3	39	.	37	79
UQAR	5	20	.	22	47
UQAH	.	23	.	15	38
UQAT	5	18	.	12	35
ÉTS	.	8	.	4	12
TÉLUQ	5	8	.	3	16
McGILL	.	33	3	293	329
CONCORDIA	7	103	101	90	301
BISHOP'S	.	25	12	27	64
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	57	616	185	790	1 648

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (RECU)

Tableau 34 : Nombre de programmes offerts au premier cycle selon les types de programmes par secteur disciplinaire - 1990-1991

SECTEUR DISCIPLINAIRE	TYPE DE PROGRAMME				TOTAL
	PROGRAMME COURT	MINEUR/ CERTIFICAT	MAJEUR/ DIPLÔME	BACCALAURÉAT	
SCIENCES DE LA SANTÉ	2	27	1	33	63
SCIENCES PURES	1	32	21	81	135
SCIENCES APPLIQUÉES	6	48	7	86	147
SCIENCES HUMAINES	10	137	54	146	347
LETTRES	10	92	40	85	227
DROIT	1	5	-	8	14
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	13	113	9	113	248
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	8	105	17	105	235
ARTS	2	37	30	52	121
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	4	20	6	81	111
ENSEMBLE DES SECTEURS	57	616	185	790	1 648

Source: Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*)

4.2 L'admission et la sélection des candidats

L'admission et la sélection des étudiants sont les deux volets presque indissociables du processus qui conduira un établissement à accepter qu'un étudiant s'inscrive dans un programme qu'il offre. Avant de pouvoir s'inscrire, un étudiant devra avoir répondu aux conditions générales d'admission, dans certains cas à des conditions particulières, satisfaire les critères de sélection retenus par l'établissement pour l'admission dans les programmes contingentés.

4.2.1 Les conditions générales d'admission

Les conditions d'admission aux études universitaires de premier cycle sont multiples. De manière générale, tout étudiant universitaire doit avoir obtenu son diplôme d'études collégiales dans l'un ou l'autre des programmes du secteur général. Les structures d'accueil distinguent, selon le diplôme obtenu, si le candidat pourra être admis soit dans les programmes des sciences pures, soit dans ceux des sciences appliquées ou des sciences de la santé, des sciences humaines, des arts et des lettres. Des équivalences peuvent aussi être reconnues pour des étudiants provenant des autres provinces canadiennes ou de l'étranger. Seules certaines universités précisent le traitement considéré à l'admission pour les candidats qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales en provenance du secteur professionnel.

Les structures d'accueil prévoient aussi que certains cours préalables devront avoir été réussis dans le cadre des programmes collégiaux. Ces préalables ont été, et demeurent à certains égards, un sujet de controverse entre les universités, les cégeps et les autorités gouvernementales. Les préalables ont été considérablement restreints au fil des ans. En novembre 1991, les universités convenaient de revoir la structure d'accueil des programmes de sciences humaines et de l'administration dans la foulée de la révision du programme de sciences humaines au collégial. Un éventail plus large de programmes sera accessible sans exigences préalables additionnelles autres que celle d'avoir obtenu le nouveau diplôme d'études collégiales en sciences humaines. Pour certains programmes toutefois, notamment en adaptation scolaire et sociale, en administration, en économie et en psychologie, on exigera certains cours préalables de mathématiques et de biologie. On retrouvera à l'appendice I la liste des préalables exigés au moment de la création des cégeps, ceux en vigueur avant la révision opérée l'an dernier en sciences humaines et en administration ainsi que la liste des exigences qui en découlent.

La révision en profondeur du programme collégial en sciences humaines a rendu possible cet allégement notable des préalables exigés par les universités. La révision conclue en 1990 a permis de fondre dans un même programme les cheminements antérieurs distincts en sciences humaines avec ou sans mathématiques et en administration. On a défini un tronc commun touchant les grandes disciplines des sciences humaines et des exigences de base en méthodologie des sciences humaines et en méthodes quantitatives. On a aussi introduit des balises qui évitent que les élèves ne se concentrent de manière trop accentuée dans une discipline particulière. De même, les règles permettent aux élèves de suivre les cours préalables, notamment en mathématiques et en biologie, en vue de poursuivre dans certains programmes universitaires plus exigeants dans ces matières.

En sciences de la nature, le processus de révision entrepris depuis 1985 n'a pas permis de dresser un consensus sur la révision du programme. C'est pourquoi la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science a proposé, en décembre dernier, de maintenir les exigences préalables actuelles dans un cadre répondant aux exigences du régime pédagogique du collégial. Si le projet est retenu par le gouvernement, seules certaines exigences particulières en chimie et en biologie seront maintenues pour le domaine des sciences de la santé. Le DEC en sciences de la nature donnera accès aux programmes correspondants dans les universités sans autres formes de préalables. Les contenus des cours, les séquences d'apprentissages et les approches pédagogiques, notamment dans le bloc de cours ministériels, feront l'objet d'expérimentation entre les collèges et les universités pour permettre une éventuelle révision. Un sous-comité du CLESEC sera chargé du suivi et de l'évaluation de ces expérimentations qui se dérouleront sur une période de trois ou cinq ans selon les projets retenus.[36]

---

36. Lettre de la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, madame Lucienne Robillard au président du Conseil des collèges, monsieur Yvon Morin, 17 décembre 1991 et lettre du sous-ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, monsieur Pierre Lucier, au directeur général de la CREPUQ, monsieur Jacques Bordeleau.

Les mêmes exigences s'appliquent en principe aux programmes de certificat où, toutefois, les équivalences et les acquis «expérienciels» vont jouer un rôle beaucoup plus important. Toutefois, considérant la moyenne d'âge des étudiants universitaires, le nombre d'étudiants d'origine québécoise qui, tout en étant admis sur une base autre que le DEC général, considérant une formation scolaire antérieure à la réforme des années soixante plus des acquis «expérienciels», n'auraient dans les faits pas étudié au cégep serait peu élevé et tendrait à décroître.

Le Fichier des admissions de la CREPUQ ne permet pas d'identifier clairement les profils correspondants des candidats, des étudiants admis et finalement inscrits selon les structures d'accueil. Les pratiques hétérogènes des divers établissements font qu'il est impossible de donner un portrait raisonnablement juste des cheminements antérieurs des étudiants qui s'inscrivent à l'université. L'absence de correspondance entre les bases de données du collégial, le fichier RECU du MESS et le Fichier des admissions de la CREPUQ rend impossibles les études de cheminement plus poussées que les extrapolations de passage d'un ordre d'enseignement à un autre.

Par exemple, nous savons qu'environ 15 % des finissants du secteur professionnel au collégial poursuivront des études universitaires[37]. Toutefois, il n'est pas possible de savoir combien ont formulé une demande, combien ont bel et bien été admis, si la discipline où ils sont inscrits correspond à leur premier choix ou à leur formation antérieure au collégial. Pas plus qu'il n'est possible, dans l'état actuel des systèmes d'information qui concernent l'ensemble des établissements, de faire les analyses liant les profils d'accueil et les cheminements à l'université.

37. MESS, Direction générale de l'enseignement collégial, *La Relance au collégial - Situation au 31 mars 1990 des diplômés de 1988-1989 de la formation collégiale générale et professionnelle*, février 1991, p. 25.

4.2.2 Admission dans les programmes contingentés

Se greffent aux structures d'accueil un ensemble de conditions particulières et de mesures de sélection qui concernent essentiellement les programmes contingentés. On retrouvera à l'appendice II la liste des programmes contingentés, de même que les conditions particulières considérées pour l'admission et l'emploi de certaines méthodes pour les fins de sélection. Ce tableau est forcément incomplet. Les informations colligées dans le *Guide pratique des études universitaires au Québec*[38] sont très étendues, mais ne recoupent pas l'ensemble des informations que contiennent les annuaires des établissements. De plus, certaines des conditions d'admission ne sont pas toujours publiées et peuvent varier d'une année à l'autre. Par exemple, lorsqu'on veut connaître l'importance accordée aux études universitaires préalables dans la décision d'admettre un étudiant, dans certains domaines, comme la médecine ou le droit, la situation pourra varier selon la demande des candidats ou selon des objectifs ponctuels visés par la faculté. Certains des critères pourraient n'être retenus qu'après la période allouée pour les demandes d'admission. Par exemple, dans le cas où le nombre de demandes ou de candidats admissibles dépasse de façon fortuite la capacité réelle (ou décente) d'accueil de l'établissement, on pourra utiliser la cote Z[39] pour contingenter le nombre des admissions.

---

38. Service régional d'admission du Montréal métropolitain(SRAM), *Guide pratique des études universitaires au Québec 1992*, Montréal, SRAM, 1991, 265 page.

39. Le CLESEC donne de la cote Z la définition suivante: «La cote Z est une unité de mesure statistique qui permet d'exprimer la position d'un élève dans une distribution de notes par rapport à deux éléments fondamentaux de cette distribution à savoir, la moyenne des notes et l'écart-type (...)».

    «Parce que cette unité de mesure tient compte de la moyenne et de l'étalement des notes d'une classe; l'utilisation de cette technique permet de ramener à une échelle commune des notes issues de classes ou de groupes d'élèves différents, en facilitant du même coup la comparaison».

    Voir CLESEC, *La cote Z - ce qu'elle est, ce qu'elle fait*, mai 1988, 11 pages.

Les conditions particulières varient, comme on peut s'y attendre, tantôt selon les programmes, tantôt selon les établissements. On pourra ainsi exiger des candidats qu'ils passent un examen d'entrée, des tests d'aptitude ou de classement, une entrevue, un examen médical, qu'ils présentent des lettres de référence ou d'intention, des réalisations personnelles, qu'ils aient réussi leurs études antérieures avec un certain niveau d'excellence. À cet égard, toutes les universités, à l'exception de McGill, de Bishop's, de même que Concordia pour certains programmes, utilisent la cote Z pour mesurer les performances scolaires précédentes du collégial plutôt que les résultats réellement obtenus par les candidats. Lorsque diverses méthodes sont employées, on pourra accorder à chacune une pondération servant à donner un profil du candidat pour les fins de l'admission. Encore une fois, ces pratiques varieront selon les établissements, quelquefois à l'intérieur d'un même établissement et aussi d'une année à l'autre. Mais pour la majorité des programmes des universités francophones, on utilisera principalement la cote Z pour la sélection.

L'importance des mécanismes de sélection ne doit pas être sous-estimée. Pour l'année 1990, le Fichier des admissions nous apprend que 45,9 % des nouveaux inscrits se retrouvent dans des programmes contingentés, soit une centaine de programmes répartis dans onze établissements. Les données qui figurent au tableau 35 indiquent également que ce pourcentage varie de façon importante selon les établissements. Montréal contingente le plus de programmes avec 34, dans lesquels on retrouve 53,9 % de nouveaux inscrits pour l'année considérée. Sherbrooke accueille 67,0 % de sa clientèle dans 17 programmes contingentés. À Polytechnique, les 12 programmes de baccalauréat sont contingentés et regroupent la totalité des effectifs étudiants. À Laval, les 14 programmes contingentés regroupent 30,7 % des effectifs. Près de la moitié des nouveaux inscrits de l'UQAM se retrouvent dans les programmes contingentés qui sont au nombre de 18. À l'UQAC, deux programmes seulement sont contingentés pour 11,2 % des nouveaux inscrits. Nous ne possédons pas pour les universités anglophones la liste des programmes contingentés; toutefois, les informations obtenues du Fichier des admissions indiquent que 33,1 % de la clientèle de McGill serait dans des programmes

contingentés. Ce pourcentage atteindrait 79,9 % à Concordia et seulement 22,2 % à Bishop's.

Tableau 35 : **Répartition des inscriptions dans les programmes non contingentés et dans les programmes contingentés par établissement - Automne 1990**

ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'INSCRITS	PROGRAMMES			
		NON CONTINGENTÉS		CONTINGENTÉS	
	N	N	%	N	%
LAVAL	6 947	4 811	69,3	2 136	30,7
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	8 532	3 367	39,5	5 165	60,5
- MONTRÉAL	6 927	3 193	46,1	3 734	53,9
- HEC	681	174	25,6	507	74,4
- POLYTECHNIQUE	924	.	.	924	100,0
SHERBROOKE	3 256	1 075	33,0	2 181	67,0
UQ ET CONSTITUANTES	11 102	8 002	72,1	3 100	27,9
- UQAM	6 116	3 116	50,9	3 000	49,1
- UQTR	1 572	1 572	100,0	.	.
- UQAC	892	792	88,8	100	11,2
- UQAR	597	597	100,0	.	.
- UQAH	894	894	100,0	.	.
- UQAT	401	401	100,0	.	.
- ÉTS	575	575	100,0	.	.
- TÉLUQ	55	55	100,0	.	.
McGILL	3 836	2 567	66,9	1 269	33,1
CONCORDIA	5 104	1 028	20,1	4 076	79,9
BISHOP'S	519	404	77,8	115	22,2
ENSEMBLE DES UNIVERSITÉS	39 296	21 254	54,1	18 042	45,9

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du Fichier des admissions (*CREPUQ*)

Les programmes contingentés se retrouvent majoritairement dans le domaine de la santé et dans les domaines professionnels réglementés, comme le droit, l'architecture, la psychologie et quelques-uns des programmes de génie. Certains programmes en formation des maîtres, en service social, en traduction, en criminologie, en administration et en sciences politiques sont aussi contingentés selon les établissements.

Toujours selon le Fichier des admissions pour l'ensemble des universités, 39,5 % des demandes d'admission formulées à l'automne de 1990 dans l'un ou l'autre des programmes contingentés avaient été acceptées par les établissements. Un nombre presque égal, soit 38,7 % des demandes ont été refusées en raison du contingentement des places disponibles. Les demandes refusées parce que les candidats ne respectaient pas les diverses conditions d'admission représentent 21,8 % de l'ensemble des demandes pour un programme contingenté. La moyenne d'ensemble cache toutefois des différences marquées entre les établissements, comme nous l'indique le tableau 36. Seulement 26,3 % des candidats seront admis à McGill dans un programme contingenté. À l'autre extrémité de l'éventail, c'est une proportion de 83,4 % des étudiants qui seront admis à Polytechnique. Ces taux atteignent respectivement 33,7 % à Montréal, 36,7 % aux HÉC, 38,5 % à Laval, 40,9 % à Concordia, 43,1 % à Bishop's, 43,7 % à Sherbrooke, 45,0 % à l'UQAM et 54,7 % à l'UQAC. Il y a peu de différence entre les universités anglophones et francophones, les taux d'admission étant pour l'ensemble respectivement de 36,4 % et 40,7 %. Les universités anglophones s'avèrent donc légèrement plus sélectives. Les refus à l'admission sont d'abord causés par les conditions générales, particulières ou autres dans les universités anglophones, tandis que du côté des universités francophones c'est le contingentement qui est la principale cause de refus.

Les différences entre universités francophones et anglophones apparaissent surtout au chapitre de l'admission dans les programmes non contingentés. Dans les universités francophones, selon le Fichier des admissions pour l'année considérée, le taux d'admission dans les programmes

non contingentés s'élève à 88,7 %. Pour les universités anglophones, ce taux s'élève par contre à 51,4 %. À n'en pas douter, les universités anglophones adoptent des pratiques de sélection nettement plus marquées que celles des universités francophones pour l'ensemble de leurs programmes non contingentés.

Tableau 36 : Répartition des demandes d'admission dans les programmes non contingentés et dans les programmes contingentés selon la décision rendue par l'établissement - Automne 1990

ÉTABLISSEMENT	NOMBRE DE DEMANDES	PROGRAMMES											
		NON CONTINGENTÉS						CONTINGENTÉS					
		DÉCISION DE L'UNIVERSITÉ				TOTAL		DÉCISION DE L'UNIVERSITÉ				TOTAL	
		ADMIS		NON ADMIS				ADMIS		NON ADMIS			
	N	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LAVAL	24 718	10 940	88,2	1 465	11,8	12 405	100,0	4 739	38,5	7 574	61,5	12 313	100,0
MONTRÉAL	32 940	8 182	82,1	1 787	17,9	9 969	100,0	7 743	33,7	15 228	66,3	22 971	100,0
HÉC	3 259	292	88,8	37	11,2	329	100,0	1 076	36,7	1 854	63,3	2 930	100,0
POLYTECHNIQUE	2 203	.	.	.	.	.	.	1 838	83,4	365	16,6	2 203	100,0
SHERBROOKE	17 313	3 696	97,0	115	3,0	3 811	100,0	5 897	43,7	7 605	56,3	13 502	100,0
UQAM	22 623	7 525	93,0	567	7,0	8 092	100,0	6 537	45,0	7 994	55,0	14 531	100,0
UQTR	3 736	3 197	85,6	539	14,4	3 736	100,0	.	.	.	.	.	.
UQAC	1 376	1 060	91,1	104	8,9	1 164	100,0	116	54,7	96	45,3	212	100,0
UQAR	962	961	99,9	1	0,1	962	100,0	.	.	.	.	.	.
UQAH	1 627	1 436	88,3	191	11,7	1 627	100,0	.	.	.	.	.	.
UQAT	626	599	95,7	27	4,3	626	100,0	.	.	.	.	.	.
ÉTS	942	824	87,5	118	12,5	942	100,0	.	.	.	.	.	.
TÉLUQ	61	61	100,0	.	.	61	100,0	.	.	.	.	.	.
McGILL	19 336	5 380	49,4	5 517	50,6	10 897	100,0	2 222	26,3	6 217	73,7	8 439	100,0
CONCORDIA	21 110	1 937	54,9	1 594	45,1	3 531	100,0	7 198	40,9	10 381	59,1	17 579	100,0
BISHOP'S	2 608	1 065	56,4	824	43,6	1 889	100,0	310	43,1	409	56,9	719	100,0
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	155 440	47 155	78,5	12 886	21,5	60 041	100,0	37 676	39,5	57 723	60,5	95 399	100,0

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du Fichier des admissions (*CREPUQ*)

4.3 Les programmes spécialisés et la surspécialisation

Le débat sur les vertus des programmes spécialisés et de la surspécialisation de la formation universitaire ne concerne, dans le cadre de cette étude, que les programmes de baccalauréat. Les programmes de certificats ou autres programmes courts jouent, par définition, un rôle plus ou moins restreint; ils sont généralement destinés aux étudiants en situation de perfectionnement ou de formation complémentaire, qui souhaitent acquérir de nouvelles connaissances dans une discipline ou un champ d'études sans pour autant viser le degré d'approfondissement d'un programme spécialisé ou d'un majeur.

Il y a consensus parmi les intervenants du milieu universitaire pour associer la faiblesse perçue de la formation générale chez les diplômés à une formation surspécialisée. Le Conseil a pu constater au cours de la consultation qu'il s'agit là d'une opinion fortement ancrée. Il est aussi admis, de manière générale, que les programmes des universités anglophones seraient moins spécialisés que ceux des universités francophones.

Le Conseil est déjà intervenu sur ces questions dans le cadre de deux études sectorielles. Dans le cadre de l'étude sectorielle sur le génie[40], le Conseil avait constaté un haut degré de spécialisation des programmes de baccalauréat, commandé par les organismes chargés d'accréditer les programmes pour des fins professionnelles. Toutefois, il constatait également qu'une différence notable existait entre les programmes des universités francophones et anglophones au Québec. Les programmes des premières s'avéraient plus longs et offraient une part de formation dite générale moins importante que celle demandée par les organismes d'accréditation.

---

40. Conseil des universités, *Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'ingénierie*, Sainte-Foy, Conseil des universités, décembre 1985, 31 p.

Dans le cadre de l'étude sectorielle sur les sciences sociales[41], le Conseil fut amené à poser un constat de même nature. Non seulement les programmes des universités francophones affichaient-ils un degré de spécialisation plus élevé, mais même lorsque l'université offrait à la fois des programmes spécialisés et des programmes de portée plus générale, les étudiants se retrouvaient presque toujours inscrits dans des programmes spécialisés. Du côté anglophone, les programmes se présentaient selon des degrés croissants de spécialisation mieux délimités. Les programmes les plus spécialisés n'atteignaient toutefois pas le degré de spécialisation observé dans les programmes spécialisés des universités francophones et n'étaient accessibles qu'à un nombre restreint d'étudiants.

Le Conseil a développé, pour les fins du présent rapport, trois mesures de la spécialisation des programmes. Dans un premier temps, on retrouvera une répartition des types de programmes de baccalauréat et des inscriptions qui s'y rattachent. Comme l'entreprise eût été trop lourde pour l'ensemble des universités, le Conseil a dû restreindre son analyse à cinq (5) établissements: Concordia, Laval, McGill, Montréal et UQAM. Pour ces mêmes établissements, le Conseil a procédé, pour un échantillon de programmes, à une analyse plus fine des règles administratives permettant ou exigeant que certains cours soient pris hors du département. Enfin, le Conseil a cherché à mesurer le degré de spécialisation chez les diplômés en tentant d'identifier les proportions de cours suivis directement reliés à la discipline ou au champ d'études.

Ces mesures comportent certes des limites. Elles font abstraction des contenus des cours offerts ou suivis par les étudiants qui, en pratique, façonnent la formation de ces derniers. Toutefois, les mesures développées ici donnent une image plus fine des manifestations immédiatement visibles des programmes perçus comme spécialisés.

---

41. Conseil des universités, *Le secteur des sciences sociales: voies de développement et cibles d'action*, Sainte-Foy, Conseil des universités, mars 1990, 46 p.

4.3.1 Les inscriptions aux programmes de baccalauréat

On retrouve généralement du côté francophone trois types de programmes de baccalauréat. Les programmes dits spécialisés qui préparent l'étudiant à l'exercice précis d'une profession ou encore qui lui assurent une connaissance fondamentale et approfondie d'une discipline. Les programmes avec majeure (habituellement de 54 à 60 unités) qui assurent une formation poussée dans une discipline ou un champ d'études tout en permettant aux étudiants d'acquérir une formation plus étendue; on complète généralement la formation dans ces programmes par une mineure (30 unités) dans une autre discipline ou un champ d'études. Enfin, par la combinaison d'un minimum de trois mineures, un étudiant peut obtenir un baccalauréat souvent appelé baccalauréat général.

Les universités anglophones se distinguent, à la fois des universités francophones et aussi entre elles. Trois types de programmes de baccalauréat sont offerts à Concordia avec des degrés de spécialisation et des exigences académiques croissants. Pour le programme avec majeure, l'étudiant devra suivre un minimum de 36 unités dans une seule discipline ou un seul champ d'études. Il pourra compléter le nombre d'unités nécessaires à l'obtention du grade par une combinaison de cours à option ou par une mineure. Deux majeures peuvent aussi être combinées pour obtenir un grade. Le programme spécialisé exige, pour sa part, un minimum de 60 unités dans une même discipline ou un même champ d'études. Les mêmes combinatoires que pour le programme avec majeure s'appliquent. Enfin, le programme «honours» se caractérise non seulement par une concentration élevée dans une même discipline ou un même champ d'études (60 unités comme dans les programmes spécialisés), mais aussi par l'exigence d'une performance académique supérieure pour y être admis et y demeurer inscrit.

On retrouve à McGill le même type de programmes spécialisés que dans les universités francophones, bien qu'ils n'en portent pas le nom. On retrouve aussi le programme avec majeure et le programme «honours» avec

à peu près les mêmes caractéristiques qu'à Concordia. S'ajoutent à McGill des «Faculty Programs», offrant une concentration dans un champ reconnu. Cette concentration est moins élevée que dans les programmes avec majeure ou dans les programmes «honours».

Le tableau 37 donne la répartition, pour chacun des 5 établissements retenus, d'étudiants inscrits à l'au[illegible]e 1990 dans les programmes de baccalauréat dits spécialisés et non spécialisés par régime d'études. Sous l'étiquette «spécialisés», nous avons regroupé les programmes spécialisés et «honours» et sous l'étiquette «non spécialisés», les programmes avec majeure, ceux composés de trois mineures ou certificats et les «faculty programs». Le tableau 38 pour sa part indique la répartition pour l'ensemble des programmes de premier cycle en distinguant les programmes spécialisés et les programmes non spécialisés. Nous avons regroupé ici les programmes spécialisés, «honours» et les programmes courts sous l'étiquette «spécialisés» et les autres programmes de baccalauréat avec majeure, avec trois mineures

Tableau 37 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au baccalauréat selon le type de spécialisation et le régime d'études par établissement - Automne 1990

ÉTABLISSEMENT	BACCALAURÉATS SPÉCIALISÉS			BACCALAURÉATS NON SPÉCIALISÉS		
	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %
CONCORDIA	25,6	26,8	23,4	74,4	73,2	76,6
LAVAL	86,1	88,3	72,6	13,9	11,7	27,4
McGILL	47,5	47,8	43,7	52,5	52,2	56,3
MONTRÉAL	76,0	81,5	47,9	24,0	18,5	52,1
UQAM	100,0	100,0	100,0	-	-	-
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	67,8	70,4	58,2	32,2	29,6	41,8

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

ou certificats ou «faculty programs» sous l'étiquette «non spécialisés». Les tableaux 39 et 40 fournissent les mêmes répartitions, mais cette fois par secteur disciplinaire. La typologie des tableaux 37 à 40 s'inspire de celle qu'on retrouve dans les annuaires des universités retenues. Elle diffère en partie de celle du fichier RECU utilisée dans les tableaux précédents.

Tableau 38 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le type de spécialisation et le régime d'études par établissement - Automne 1990

ÉTABLISSEMENT	PROGRAMMES SPÉCIALISÉS (baccalauréats spécialisés et programmes courts)			PROGRAMMES NON SPÉCIALISÉS		
	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %
CONCORDIA	27,2	26,9	27,5	72,8	73,1	72,5
LAVAL	87,7	89,0	88,7	11,3	11,0	12,3
McGILL	62,0	49,3	90,7	38,0	50,7	9,3
MONTRÉAL	86,6	84,5	89,3	13,4	15,5	10,7
UQAM	100,0	100,0	100,0	.	.	.
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	77,3	72,8	84,1	22,7	27,2	15,9

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Comme le révèle le tableau 37, dans les universités anglophones, Concordia et McGill, on retrouve respectivement 25,6 % et 47,5 % d'étudiants inscrits dans des programmes spécialisés. Les universités francophones affichent des proportions beaucoup plus élevées avec 100 % pour l'UQAM, 86,1 % pour Laval et 76,0 % pour Montréal. Dans le cas de Montréal, les données n'incluent pas Polytechnique et HÉC. On peut déduire de la nature unidisciplinaire de ces deux établissements qu'ils contribueraient à hausser le pourcentage d'étudiants inscrits dans des baccalauréats spécialisés. Montréal et McGill voient le pourcentage d'inscriptions augmenter de façon significative lorsqu'on considère, au tableau 38, l'ensemble des programmes, pour atteindre respectivement 86,6 % et 62,0 %

respectivement. À l'exception de Montréal où, au baccalauréat, les étudiants à temps partiel sont inscrits en proportion moindre dans les programmes de baccalauréat spécialisés et de McGill où, pour l'ensemble des programmes spécialisés, les étudiants à temps partiel sont inscrits en proportion plus élevée, on remarque que les proportions, pour chacun des établissements, se comparent selon les régimes d'études.

Tableau 39 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au baccalauréat selon le type de spécialisation et le régime d'études par secteur disciplinaire - Automne 1990

SECTEUR DISCIPLINAIRE	BACCALAURÉATS SPÉCIALISÉS			BACCALAURÉATS NON SPÉCIALISÉS		
	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %
SANTÉ MD	87,1	98,8	13,0	12,9	1,2	87,0
SANTÉ PÉRI-MD	100,0	100,0	100,0	.	.	.
SANTÉ PARA-MD	94,4	94,1	96,9	5,6	5,9	3,1
SCIENCES PURES	66,9	67,8	62,0	33,1	32,2	38,0
SCIENCES APPLIQUÉES	92,0	93,0	86,2	8,0	7,0	13,8
SCIENCES HUMAINES	53,3	54,7	48,3	46,7	45,3	51,7
LETTRES	47,8	48,5	45,7	52,2	51,5	54,3
DROIT	99,7	99,9	98,2	0,3	0,1	1,8
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	76,5	75,6	79,1	23,5	29,4	20,9
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	69,3	76,5	51,9	30,7	23,5	48,1
ARTS	56,1	57,3	54,7	43,5	42,7	45,3
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	6,8	6,2	15,0	93,2	93,8	85,0
ENSEMBLE DES SECTEURS	67,8	70,4	58,2	32,2	29,6	41,8

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (RECU).

Au tableau 39 on observe aussi des différences importantes selon les secteurs disciplinaires. Les secteurs du droit (99,7 %), de la santé (MD, 87,1 %; péri, 100 %; para, 94,4 %) et des sciences appliquées (92,0 %) regroupent le plus d'étudiants dans les programmes spécialisés. Les secteurs des lettres (47,8 %), des sciences humaines (53,3 %) et des arts (56,1 %) comptent parmi les moins spécialisés. Le pourcentage des inscriptions atteint 76,5 % dans le secteur des sciences de l'éducation. Les secteurs de

l'administration (69,3 %) et des sciences pures (66,9 %) se retrouvent près de la moyenne des inscriptions qui s'élève à 67,8 % pour les établissements considérés. La diversité des programmes qu'on retrouve dans cette catégorie et les pratiques institutionnelles de classification rendent peut-être plus aléatoire le dénombrement. Comme pour les répartitions des inscriptions par établissement, le pourcentage d'étudiants inscrits dans des programmes spécialisés augmente si on considère l'ensemble des programmes, ce pour chacun des secteurs (tableau 40).

Tableau 40 : Répartition de l'effectif étudiant des universités québécoises au premier cycle selon le type de spécialisation et le régime d'études par secteur disciplinaire - Automne 1990

SECTEUR DISCIPLINAIRE	PROGRAMMES SPÉCIALISÉS (baccalauréats spécialisés et programmes courts)			BACCALAURÉATS NON SPÉCIALISÉS		
	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %	TOTAL %	Temps complet %	Temps partiel %
SANTÉ MD	89,9	98,9	70,2	10,1	1,2	29,8
SANTÉ PÉRI-MD	100,0	100,0	100,0	.	.	.
SANTÉ PARA-MD	97,1	94,4	99,6	2,9	5,6	0,4
SCIENCES PURES	69,2	68,5	72,2	30,8	31,5	27,8
SCIENCES APPLIQUÉES	93,0	93,1	92,7	7,0	6,9	7,38
SCIENCES HUMAINES	62,3	57,5	71,8	37,7	42,5	28,2
LETTRES	70,0	56,2	84,7	30,0	43,8	15,3
DROIT	99,8	99,9	99,6	0,2	0,1	0,4
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	85,6	79,1	93,1	14,4	20,9	6,9
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	83,1	79,4	86,2	16,9	20,6	13,8
ARTS	64,4	60,3	70,7	35,6	39,7	29,3
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	55,1	42,7	89,6	44,9	57,3	10,4
ENSEMBLE DES SECTEURS	77,3	72,8	84,1	22,7	27,2	15,9

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (RECU).

4.3.2 Le degré de spécialisation des programmes

La répartition des étudiants selon les différents types de programmes donne une idée de l'importance quantitative que représentent les programmes spécialisés dans l'ensemble des universités, en particulier dans les universités francophones. Toutefois, cette approche ne révèle rien sur la portée de la spécialisation des programmes. Le Conseil a donc tenté de mesurer le degré de spécialisation ou d'ouverture d'un échantillon de 89 programmes, pour les établissements considérés dans la section précédente. Par spécialisation d'un programme, on entend ici la part des cours d'un programme de baccalauréat qui doivent être suivis à l'intérieur du département responsable du programme. Par ouverture d'un programme, on entend, à l'opposé de la spécialisation, la proportion de cours qui doivent être pris hors du département responsable du programme. À partir des annuaires des cinq universités pour l'année 1991-1992, nous avons identifié le pourcentage d'unités qui pouvaient «théoriquement» être pris par l'étudiant en dehors du département responsable du programme. Les programmes analysés touchent 12 disciplines ou champs d'études. On y retrouve des programmes spécialisés, des programmes «honours», des programmes avec majeure, des programmes avec majeure et mineure et des programmes facultaires («faculty programs»).

Au tableau 41, on retrouve les pourcentages des unités devant être prises au département (minima obligatoires) comparés aux unités pouvant être prises hors du département (maxima possibles) pour les programmes considérés des cinq établissements précités. Le degré de spécialisation varie considérablement d'un programme à l'autre et d'un établissement à l'autre selon que l'on regarde les proportions minimales obligatoires ou les proportions maximales possibles d'unités devant ou pouvant être prises hors département. Dans le cas de certains programmes, comme en génie mécanique, il n'est pas facile d'interpréter la portée des données. Toutefois, certains éléments se dégagent de ce tableau. À l'Université Laval, les exigences touchant plusieurs programmes spécialisés et permettant d'assurer un minimum d'ouverture vers d'autres disciplines ou champs d'études sont parmi

les plus faibles. Il en est ainsi du degré d'ouverture maximale dont les exigences sont aussi parmi les plus basses pour plusieurs programmes spécialisés. Pour les programmes avec majeure et mineure, le degré de spécialisation de Laval se compare à celui qu'on observe à McGill pour les programmes avec majeure, lorsque l'on tient compte des proportions maximales. Les programmes avec majeure de Concordia apparaissent beaucoup plus généraux que les programmes avec majeure et mineure de Laval ou de Montréal, surtout lorsqu'on considère les proportions minimales. Une autre caractéristique à signaler du côté de McGill: les proportions d'unités qui doivent être obligatoirement prises hors département pour les programmes «honours» (en quelque sorte le pendant à McGill des programmes spécialisés des universités francophones) sont généralement plus élevées que celles qu'on observe dans les universités francophones[42].

Il est aussi possible de classer les programmes spécialisés et «honours» selon les degrés d'ouverture minimaux et maximaux. Ainsi, au tableau 42, on constate que Laval, Montréal et l'UQAM présentent les programmes spécialisés les moins ouverts vers d'autres disciplines ou champs d'études. En effet, ces universités possèdent un plus grand nombre de programmes dont les minima d'unités devant ou pouvant être prises hors du département se situent entre 0 % et 30 %. C'est à McGill et à Concordia que l'on retrouve le plus grand nombre de programmes dont les maxima d'ouverture possible et, dans certains cas les minima, se retrouvent entre 30 % et 70 % des unités. Tous les programmes considérés à McGill ou Concordia, à l'exception du droit, se retrouvent dans les maxima d'ouverture, tandis qu'on ne retrouve que 5 programmes sur 11 pour Montréal, 6 sur 10 pour l'UQAM et 5 sur 13 pour Laval.

42. Cette situation à l'Université McGill s'explique par la structure particulière de certains des programmes analysés, qui ne comportent pas d'unités obligatoires, mais uniquement des unités à option et des cours au choix.

Tableau 41 : Pourcentage minimum et pourcentage maximum d'unités à prendre hors du département pour un ensemble de programmes choisis dans 5 établissements universitaires

PROGRAMME	UNIVERSITÉ LAVAL				UNIVERSITÉ MCGILL						UQAM		UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL				UNIVERSITÉ CONCORDIA					
	SPÉCIALISÉ		MAJEURE-MINEURE		HONOURS		MAJEURE		FACULTAIRE				SPÉCIALISÉ		MAJEURE-MINEURE		HONOURS		SPÉCIALISÉ		MAJEURE	
	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %
BIOLOGIE	23	61	47	64	3	36	0	50	20	60	13	33	13	37	.	.	30	30	43	43	.	.
MATHÉMATIQUES	27	34	57	67	0	50	0	47	.	.	17	40	10	23	40	50	27	27	33	33	60	60
PHYSIQUE	6	6	40	57	13	33	17	53	.	.	30	40	23	29	53	60	27	27	37	37	60	60
HISTOIRE	7	10	40	43	20	47	13	53	.	.	20	20	13	40	40	53	33	47	33	47	53	53
PHILOSOPHIE	7	13	40	40	20	33	0	53	.	.	17	33	10	23	40	47	33	40	33	40	60	60
ANTHROPOLOGIE	13	17	40	43	20	43	0	60	.	.	.	.	10	33	40	53	43	43	43	43	.	.
ÉCONOMIE	20(34)[1]	30(50)[1]	47	60	20	53	0	60	.	.	14	37	17	38	.	.	33	40	33	40	42	49
PSYCHOLOGIE	17	40	.	.	20	50	0	53	20	60	17	27	3	43	.	.	27	27	33	33	.	.
«ÉTUDES LITTÉRAIRES»	7	20	.	.	20	33	.	.	.	.	10	60	10	30	.	.	40	40	40	40	.	.
DROIT - SCIENCES JURIDIQUES	6	6	.	.	.	.	.	.	.	.	13	17	0	6	.	.	.	.	.	.	.	.
SERVICE SOCIAL	6	16	.	.	33	60	.	.	.	.	23	30	10	17	.	.	.	.	.	.	.	.
GÉNIE MÉCANIQUE[2]	33	46	.	.	35	37	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	61	70	.	.

Source: Annuaires des universités

Légende: *MIN %* = proportion des unités *DEVANT* être prises hors du département (minimum obligatoire).
MAX % = proportion des unités *POUVANT* être prises hors du département (maximum possible).
Les cellules ombragées = pourcentages égaux ou inférieurs à 10%.

1. Le pourcentage entre parenthèses renvoie à la concentration B du programme d'économie de l'Université Laval.
2. Pour le génie mécanique, nous avons retenu les pourcentages indiquant une plus grande ouverture. Nous n'avons pu établir les proportions d'unités en génie mécanique à l'École polytechnique (Université de Montréal), étant donné que l'annuaire consulté ne se prête pas facilement au genre d'analyse que nous voulons réaliser.

Tableau 42: Nombre de programmes spécialisés et honours dans l'ensemble choisi selon le pourcentage d'unités à prendre hors du département

POURCENTAGE D'UNITÉS À PRENDRE HORS DU DÉPARTEMENT	UNIVERSITÉ LAVAL		UNIVERSITÉ McGILL		UQAM		UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL		UNIVERSITÉ CONCORDIA			
									HONOURS		SPÉCIALISÉ	
	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %	MIN %	MAX %
ENTRE 0 % ET 30 %	11	8	9	0	10	4	11	6	4	4	0	0
ENTRE 31 % ET 70 %	2	5	2	11	0	6	0	5	5	5	10	10
TOTAL DE PROGRAMMES	13	13	11	11	10	10	11	11	9	9	10	10

Source: Annuaires des universités

Légende: *MIN %* = proportion des unités devant être prises hors du département (minimum obligatoire).
MAX % = proportion des unités pouvant être prises hors du département (maximum possible).

À l'autre extrémité du spectre, on retrouve, en ce qui a trait aux minima d'ouverture, 11 programmes sur 13 à Laval, 9 sur 11 à McGill, tous les programmes à l'UQAM, tous ceux de Montréal et 4 programmes sur 9 dans la filière «honours» à Concordia qui affichent une moyenne de quelque 27 unités pouvant être prises hors du département, ce qui est très près du maximum de la catégorie (0 % à 30 %).

Il ressort aussi du tableau 42 que les programmes spécialisés ou «honours» les moins ouverts sont la physique (Laval et McGill), l'histoire (Laval et UQAM), la philosophie (Laval et Montréal), le droit (Laval) et les sciences juridiques (UQAM) et le service social (Laval, UQAM et, à un moindre degré, Montréal).

Non seulement plus d'étudiants dans les universités anglophones s'inscrivent dans des programmes moins spécialisés par leur appellation mais, en plus, la nature de plusieurs des programmes, selon l'échantillon considéré par le Conseil, assurerait un degré théorique de spécialisation moins poussé que pour les programmes comparables des universités francophones.

4.3.3 La spécialisation des diplômés du baccalauréat de 1990

Une approche moins administrative que celle utilisée à la section précédente permet de dégager cette fois une mesure de la spécialisation de la formation des diplômés. Ainsi, pour la cohorte des diplômés de 1990 considérée plus tôt dans le cadre de l'analyse de leur cheminement, le Conseil a estimé le degré de spécialisation à l'aide de trois indicateurs. Ceux-ci sont construits de la même façon, soit par la proportion la plus élevée du cumul des unités pour un même diplômé. Ils diffèrent cependant par l'objet auquel ils font référence. Le premier indicateur renvoie au secteur d'appartenance déterminé par le code CLARDER (à quatre chiffres), alors que le deuxième et le troisième repèrent respectivement la sous-unité qui a offert les activités auxquelles se rattachent les unités et l'unité administrative à laquelle appartient la sous-unité.

Les résultats sont perfectibles et doivent être interprétés avec une certaine prudence. L'absence de structure et de pratiques administratives uniformes liées à la codification dans les différentes universités rend plus difficile le rattachement des uns à l'unité administrative ou à un programme précis. Toutefois, le Conseil s'est risqué dans cette entreprise car, au-delà d'une vision théorique ou administrative du degré de spécialisation, il peut être utile de déterminer si la structure ou les règles exigeant des étudiants qu'ils complètent des unités hors du département ou non ont une influence sur la spécialisation effective des étudiants.

Malgré quelques exceptions qui peuvent probablement s'expliquer par des pratiques administratives différentes, on observe, au tableau 43, que la formation des diplômés des universités anglophones est généralement moins spécialisée que celle de leurs vis-à-vis des universités francophones. Ces données viennent appuyer les différences observées au chapitre de l'admission et des conditions particulières à chacun des programmes.

Tableau 43 : Indicateurs concernant le degré de spécialisation des diplômés du baccalauréat de 1990 par établissement

ÉTABLISSEMENT	ENSEMBLE			AVEC CHANGEMENTS (1)			SANS CHANGEMENT		
	UNITÉS EFFECTUÉES DANS			UNITÉS EFFECTUÉES DANS			UNITÉS EFFECTUÉES DANS		
	UN MÊME CLARDER (2)	UNE MÊME SOUS-UNITÉ ADMINISTR.	UNE MÊME UNITÉ ADMINISTR.	UN MÊME CLARDER (2)	UNE MÊME SOUS-UNITÉ ADMINISTR.	UNE MÊME UNITÉ ADMINISTR.	UN MÊME CLARDER (2)	UNE MÊME SOUS-UNITÉ ADMINISTR.	UNE MÊME UNITÉ ADMINISTR.
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
LAVAL	55,4	60,1	83,0	49,8	54,7	77,8	59,0	63,7	86,4
MONTRÉAL ET ÉCOLES AFFILIÉES	65,0	66,3	75,2	60,2	61,5	69,6	66,9	68,3	77,6
- MONTRÉAL	75,9	75,8	88,7	65,1	66,1	81,9	78,9	78,5	90,6
- HEC	26,7	34,1	34,6	32,4	37,8	37,8	26,6	34,0	34,6
- POLYTECHNIQUE	55,8	57,5	57,5	55,4	57,1	57,1	60,1	62,0	62,0
SHERBROOKE	55,9	72,2	89,6	49,4	61,6	80,9	58,3	76,2	92,9
UQ ET CONSTITUANTES	36,5	63,1	68,8	32,0	55,4	63,3	37,7	65,3	70,3
- UQAM	37,4	54,8	61,8	33,2	47,4	56,2	38,5	56,9	63,4
- UQTR	33,8	73,2	75,2	30,1	62,7	67,5	34,8	76,0	77,3
- UQAC	32,6	73,6	87,1	30,7	67,6	80,8	33,5	76,4	90,0
- UQAR	35,3	74,9	76,7	30,8	66,9	70,2	36,3	76,7	78,1
- UQAH	35,7	74,5	75,1	32,4	64,6	66,5	36,4	76,7	77,0
- UQAT	33,2	78,5	79,5	28,9	66,0	68,3	34,6	82,5	83,0
- ÉTS	51,1	60,7	60,7	56,4	55,9	55,9	51,1	60,8	60,8
MCGILL	50,2	55,2	77,1	45,7	51,1	73,9	53,7	58,3	79,6
CONCORDIA	37,2	52,8	88,2	33,2	49,2	84,7	39,6	55,0	90,3
BISHOP'S	32,5	57,6	70,2	34,6	51,7	69,9	31,3	61,0	70,4
ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS	43,8	61,5	78,0	44,9	54,9	74,1	50,7	64,6	79,8

NOTES : (1) Inscrit dans plus d'un secteur disciplinaire (4 chiffres)
(2) À 4 chiffres

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (RECU).

On constate que pour l'ensemble des diplômés ceux de Montréal présentent, par une marge importante, la formation la plus spécialisée si l'on considère les trois regroupements proposés dans ces tableaux. Si l'on considère seulement les diplômés qui ont changé de programme, Montréal se démarque encore, mais Sherbrooke apparaît, pour les mesures touchant les sous-unités administratives et les unités administratives, tout aussi spécialisée et même plus spécialisée concernant ce dernier aspect que ne l'est la première.

Dans le réseau de l'UQ, l'UQAC se distingue très nettement de ses consoeurs à ce chapitre. Concordia affiche aussi, lorsqu'on considère une même unité administrative, un degré de spécialisation assez élevé. Toutefois, les données relatives aux mesures touchant la répartition par code CLARDER ou par sous-unité démontrent des écarts plus grands. Il s'agit là probablement de l'effet d'un classement administratif, plutôt qu'une mesure plus fine de la spécialisation des étudiants.

Lorsqu'on considère les diplômés qui n'ont pas changé de programme, encore une fois, les indices de spécialisation à Montréal et à Sherbrooke témoignent d'une spécialisation davantage marquée. Pour l'ensemble des mesures, les universités semblent évoluer un peu de la même façon et maintenir leurs positions respectives. Dans l'ensemble, Laval maintient une position très voisine de la moyenne. À l'UQ, on observe toutefois de grandes variations.

Les différences entre les universités francophones et les universités anglophones tendent à s'estomper dans certains secteurs disciplinaires comme les sciences de la santé, les sciences pures et les sciences appliquées. On remarque aussi, au tableau 44, que les écarts sont beaucoup moins prononcés chez les diplômés qui n'ont pas effectué de changement dans leur cheminement à l'université. Les proportions de cours pris hors de l'unité ou de la sous-unité administrative demeurent fort intéressantes.

Tableau 44 : Indicateurs concernant le degré de spécialisation des diplômés du baccalauréat de 1990 par secteur disciplinaire

SECTEUR DISCIPLINAIRE	ENSEMBLE			AVEC CHANGEMENTS (1)			SANS CHANGEMENT		
	UNITÉS EFFECTUÉES DANS			UNITÉS EFFECTUÉES DANS			UNITÉS EFFECTUÉES DANS		
	UN MÊME CLARDER (2) %	UNE MÊME SOUS-UNITÉ ADMINISTR. %	UNE MÊME UNITÉ ADMINISTR. %	UN MÊME CLARDER (2) %	UNE MÊME SOUS-UNITÉ ADMINISTR. %	UNE MÊME UNITÉ ADMINISTR. %	UN MÊME CLARDER (2) %	UNE MÊME SOUS-UNITÉ ADMINISTR. %	UNE MÊME UNITÉ ADMINISTR. %
SANTÉ	60,5	63,8	77,5	47,0	51,9	68,0	65,5	68,2	81,0
SCIENCES PURES	39,5	59,5	80,0	34,5	51,4	76,6	42,1	63,7	81,8
SCIENCES APPLIQUÉES	47,1	59,1	74,3	46,7	55,0	67,1	47,3	61,5	78,4
SCIENCES HUMAINES	55,7	66,4	81,6	52,3	59,7	78,0	57,1	69,3	83,1
LETTRES	49,6	61,5	84,5	45,9	56,0	81,5	52,2	65,3	86,5
DROIT	77,1	88,1	88,5	70,4	75,2	76,2	80,1	93,8	93,9
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	45,7	60,6	79,8	41,5	51,1	75,6	47,6	64,8	81,7
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	37,1	51,9	71,2	35,4	48,7	73,5	37,8	53,3	70,2
ARTS	53,3	66,6	78,5	50,0	62,0	77,1	54,6	68,3	79,0
ÉTUDES PLURISECTORIELLES	47,2	65,2	81,0	42,2	54,2	71,3	52,7	77,0	91,5
ENSEMBLE DES SECTEURS	48,8	61,5	78,0	44,9	54,9	74,1	50,7	58,3	79,6

NOTES : (1) Inscrit dans plus d'un secteur disciplinaire (4 chiffres)
(2) À 4 chiffres

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Tableau 45 : Indicateurs concernant le degré de spécialisation des diplômés du baccalauréat de 1990 pour un ensemble de programmes

PROGRAMME	ENSEMBLE			AVEC CHANGEMENTS (1)			SANS CHANGEMENT		
	UNITÉS EFFECTUÉES DANS			UNITÉS EFFECTUÉES DANS			UNITÉS EFFECTUÉES DANS		
	UN MÊME CLARDER (2)	UNE MÊME SOUS-UNITÉ ADMINISTR.	UNE MÊME UNITÉ ADMINISTR.	UN MÊME CLARDER (2)	UNE MÊME SOUS-UNITÉ ADMINISTR.	UNE MÊME UNITÉ ADMINISTR.	UN MÊME CLARDER (2)	UNE MÊME SOUS-UNITÉ ADMINISTR.	UNE MÊME UNITÉ ADMINISTR.
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
ANTHROPOLOGIE	66,1	67,4	88,9	55,6	57,0	79,2	70,4	71,8	92,9
BIOLOGIE	40,0	62,3	82,2	41,4	53,1	78,1	39,3	67,3	84,4
DROIT/SCIENCES JURIDIQUES	88,4	88,1	88,2	72,0	71,8	72,4	94,8	94,3	94,3
ÉTUDES LITTÉRAIRES	55,2	68,6	85,0	58,0	63,0	81,7	54,0	71,2	86,5
ÉCONOMIQUE	55,4	58,9	79,8	49,4	53,5	76,0	58,3	61,6	81,6
GÉNIE MÉCANIQUE	54,3	58,6	84,6	52,3	55,2	80,3	54,9	59,5	85,8
HISTOIRE	64,0	63,1	89,2	55,9	56,3	85,9	69,0	67,3	91,3
MATHÉMATIQUES	55,0	64,9	83,6	43,4	56,0	76,2	62,5	70,6	88,4
PHILOSOPHIE	71,1	70,8	88,6	60,1	59,8	85,4	77,8	77,5	90,6
PHYSIQUE	64,0	68,9	91,8	56,5	62,8	90,5	66,3	70,6	92,2
PSYCHOLOGIE	57,5	71,8	83,3	54,9	68,1	80,3	58,5	73,2	84,5
SERVICE SOCIAL	70,5	71,0	77,8	70,1	70,2	78,8	70,8	71,5	77,0

NOTES : (1) Inscrit dans plus d'un programme
(2) Code Clarder à 4 chiffres.

Source : Compilation effectuée par le Conseil des universités à partir du fichier de recensement des clientèles universitaires (*RECU*).

Dans cette perspective, nous avons voulu regarder ce qui se passait pour les diplômés des programmes de baccalauréat que nous avons identifiés dans la section précédente. L'analyse procède ici en deux temps. On retrouvera d'abord au tableau 45, regroupées selon la discipline ou le domaine d'étude, les mesures de la spécialisation de la formation des diplômés de 1990. On constate, pour les différentes catégories, mais en particulier pour la mesure traitant la sous-unité administrative, que les diplômés de ces programmes affichent des degrés de spécialisation très voisins de ceux qui caractérisent les secteurs disciplinaires auxquels ils se rattachent.

On observe aussi que la formation des étudiants qui changent de programme demeure nettement moins spécialisée que celle de ceux qui demeurent inscrits dans leur programme initial. Cette situation est toutefois moins marquée en service social.

Dans un second temps, il importait de mesurer si la formation reçue par les étudiants cadrait avec les minima et maxima théoriques de cours devant ou pouvant être pris hors du département, identifiés à partir des annuaires pour chacun des programmes retenus aux tableaux 41 et 42. Il faut noter que le nombre des programmes analysés passe de 89 à 68. Dans certains cas, le nombre d'étudiants par programme, selon les établissements, rendrait certaines comparaisons impossibles. Les tableaux 46 et 47 donnent des indices[43] permettant de mesurer le degré de spécialisation de la formation des diplômés pour chacun des programmes concernés.

La formation des diplômés est généralement plus étendue que les minima d'unités à prendre obligatoirement hors département définis dans les

---

43. Par indice, on entend le rapport entre la proportion d'unités effectivement prises hors département par les diplômés (dividende) et la proportion d'unités prévue par programme, selon les annuaires des universités (diviseur). On obtient quatre indices, d'une part, en modifiant le dividende selon que les proportions d'unités prises hors département renvoient à des cheminements avec changements ou à des cheminements sans changement et, d'autre part, en modifiant le diviseur pour tenir compte des proportions d'unités qui doivent être prises hors département (minima obligatoires) ou les proportions d'unités qui peuvent être prises hors département (maxima possible).

annuaires, et davantage lorsqu'il y a eu changement de programme d'études de la part des diplômés. La majorité des 68 programmes d'études considérés, même lorsqu'il n'y a pas eu changement de programme, offrent un potentiel d'ouverture que les diplômés de 1990 ont choisi d'utiliser. En effet, les minima sont généralement dépassés par ces derniers et, surtout, les maxima d'unités pouvant être prises hors département, dans l'ensemble élevés, sont dépassés, atteints ou approchés de façon appréciable. Seulement six programmes ont un potentiel d'ouverture nettement limité puisque les diplômés, qui n'ont pas changé de programme au cours de leur séjour à l'université, y ont pris seulement 10 % ou moins d'unités hors département.

Tableau 46 : Indices du degré effectif d'ouverture calculés en fonction des minima d'unités à prendre hors département pour un ensemble de programmes selon les types de cheminement des diplômés par établissement

ÉTABLISSEMENT	Biologie		Math.		Physique		Histoire		Philo.		Anthropo.		Économie		Psycho.		Études lit.		Droit, Sc. juridiques		Service social		Génie mécanique		Total des programmes avec indices égaux ou supérieurs à 1,0	
	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch
Laval																										
Programmes spécialisés	2,2	1,9	1,2	0,7	3,8	1,3	3,9	2,0	4,4	1,3	1,9	0,9	1,7 1,4	0,9 1,3	1,2	0,6	4,3	2,5	4,5	0,8	3,2	2,0	1,2	1,2	13/13	8/13
Montréal																										
Programmes spécialisés	3,2	2,4	2,8	2.0	1,2	0,9	2,5	1,1	2,1	1,5	2,9	2,0	2,0	1,2	6,7	3,0	4,2	3,0	30,0	5,0	2,7	1,8			11/11	10/11
UQAM	3,0	1,8	2,9	1,8			2,4	1,5	3,3	1,3			2,9	2,4	2,3	1,4	4,7	3,3	2,3	1,1	2,8	2,4			9/9	9/9
McGill																										
«Programmes facultaires»	2,8	2,8																			1,1	0,6	1,3	1,1	2/2	1/2
															2,4	2,4									2/2	2/2
Programmes «honours»	12,7	5,3	43,0	41,0	2,8	1,8	2,3	1,7	2,2	1,5	2,7	1,9	2,5	2,4	2,8	1,7	1,5	0,7							9/9	8/9
Programmes avec majeure	45,0	38,0	37,0	39,0	3,0	2,6	4,2	3,6	45,0	34,0	57,0	44,0	54,0	49,0	45,0	36,0									8/8	8/8
Concordia																										
Programmes «honours»							1,4	1,1	1,4	1,1			1,0	0,9	1,7	1,1							0,9	0,8	0/1	0/1
																									4/4	3/4
Programmes avec majeure			0,8	0,8			1,2	1,1	0,9	0,5			1,2	1,1											2/4	2/4
Programmes spécialisés	1,1	0,9			0,9	0,9	0,8	1,1					1,2	1,1	1,1	0,9									3/5	2/5
Total des programmes avec indices égaux ou supérieurs à 1,0	7/7	6/7	5/6	4/6	4/5	3/5	7/8	8/8	6/7	6/7	4/4	3/4	9/9	7/9	8/8	6/8	4/4	3/4	3/3	2/3	4/4	3/4	2/3	2/3	63/68	53/68

Légende:
Ch: Cheminements avec changements de programme
Sch: Cheminements sans changement de programme

Tableau 47 : Indices du degré effectif d'ouverture calculés en fonction des maxima d'unités à prendre hors département pour un ensemble de programmes selon les types de cheminement des diplômés par établissement

Établissement	Biologie		Math.		Physique		Histoire		Philo.		Anthropo.		Économie		Psycho.		Études lit.		Droit, Sc. juridiques		Service social		Génie mécanique		Total de programmes avec indices égaux ou supérieurs à 1,0	
	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch	Ch	Sch
Laval													1,2	0,6												
Programmes spécialisés	0,8	0,7	0,9	0,6	3,8	1,3	2,7	1,4	2,4	0,7	1,5	0,7	0,9	0,8	0,5	0,2	1,5	0,9	4,5	0,8	1,2	0,7	0,9	0,8	8/13	2/13
Montréal																										
Programmes spécialisés	1,1	0,8	1,2	0,9	0,9	0,7	0,8	0,3	0,9	0,7	0,9	0,6	0,9	0,5	0,5	0,2	1,4	1,0	5,0	0,8	1,6	1,1			5/11	2/11
UQAM	1,2	0,7	1,1	0,8			2,4	1,5	1,7	0,7			1,1	0,9	1,4	0,9	0,8	0,5	1,8	0,8	2,1	1,8			8/9	2/9
McGill																					0,6	0,3	1,2	1,0	1/2	1/2
«Programmes facultaires»	0,9	0,9													0,8	0,8									0/2	0/2
Programmes «honours»	1,1	0,4	0,9	0,8	1,1	0,7	1,0	0,7	1,3	0,9	1,3	0,9	0,9	0,9	1,1	0,7	0,7	0,4							6/9	0/9
Programmes avec majeure	0,9	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	1,1	0,9	0,8	0,6	0,9	0,7	0,9	0,8	0,8	0,7									1/8	0/8
Concordia																							0,8	0,7	0/1	0/1
Programmes «honours»							1,0	0,7	1,2	0,9			0,8	0,8	1,7	1,1									3/4	1/4
Programmes avec majeure			0,8	0,8			1,2	1,1	0,9	0,5			1,1	0,9											2/4	1/4
Programmes spécialisés	1,1	0,9			0,9	0,9	0,6	0,8					0,9	0,8	1,1	0,9									2/5	0/5
Total des programmes avec indices égaux ou supérieurs à 1,0	4/7	0/7	2/6	0/6	2/5	1/5	6/8	3/8	4/7	0/7	2/4	0/4	3/9	0/9	4/8	1/8	2/4	1/4	3/3	0/3	3/4	2/4	1/3	1/3	36/68	9/68

Légende:

Ch: Cheminements avec changements de programme
Sch: Cheminements sans changement de programme

Lorsque les diplômés présentent des cheminements *avec* changements de programme d'études, les *minima* d'unités à prendre hors département, norme fixée par les programmes d'études, sont respectés pour 63 programmes sur 68 (tableau 46). Les cinq autres programmes avec des écarts négatifs, appartenant tous à Concordia, ont par ailleurs des indices variant de 0,8 à 0,9, donc près de l'indice 1,0 correspondant au respect des minima. Parmi les 63 programmes, un affiche un indice égal à 1,0. La formation constatée des diplômés est donc plus ouverte que celle prévue dans les annuaires pour 62 des 68 programmes. Parmi ces 62 programmes, 16 ont des indices variant entre 1,1 et 1,5, deux ont des indices de 1,7 et un de 1,9. Les 43 autres ont des indices variant de 2,0 à 57,0. En d'autres termes, on peut dire que le degré d'ouverture de la formation des diplômés est au moins deux fois plus grand que celui prévu dans les annuaires pour 43 des 68 programmes.

Lorsque les diplômés présentent des cheminements *sans* changement de programme d'études, les *minima* sont respectés dans 53 programmes sur 68 (tableau 46). Parmi les 15 programmes en deçà des minima, sept appartiennent à Concordia dont un en philosophie (programme avec majeure) avec un indice de 0,5[44], les autres indices variant de 0,8 à 0,9. Les autres programmes appartiennent à l'Université de Montréal (un avec indice de 0,9), à McGill (deux avec indices de 0,6 et de 0,9) et à Laval (un avec indice de 0,6 et deux avec indices de 0,8). Il n'y a donc que trois programmes, avec des indices de 0,5 et 0,6, où la norme n'est vraiment pas respectée. La formation des diplômés qui n'ont pas changé de programme est donc plus ouverte que celle prévue dans les annuaires pour 53 des 68 programmes contre 62 des 68 programmes lorsqu'il y a changement de programme comme on l'a constaté précédemment. De ces 53 programmes, 20 ont des indices variant de 1,1 à 1,5, 8 de 1,6 à 1,9, et 25 de 2,0 à 49,0. En d'autres mots, on peut affirmer que le degré d'ouverture de la formation des diplômés demeure fort

44. Les diplômés avec cheminements sans changement, qui ont suivi le programme de philosophie avec majeure, ont pris en moyenne 32 % de leurs unités hors département, alors que le programme fixe à 60 % la proportion des unités à prendre hors département, d'où un indice d'environ 0,5 (60/32).

appréciable comparativement aux minima théoriques des programmes, même lorsqu'il n'y a pas de changement de programme.

Lorsque les diplômés présentent un cheminement *avec* changement de programme d'études, les *maxima* d'unités qui peuvent être pris hors département sont atteints ou dépassés par les diplômés dans 36 programmes sur 68. En tenant compte des 27 programmes avec indices de 0,8 et de 0,9 (il n'y en a pas avec indice de 0,7) où les maxima sont presque atteints par les diplômés, on arrive alors à un total de 63 programmes sur 68 où au moins 70 % de la proportion des unités pouvant être prises hors département, définie par les maxima, ont été effectivement prises par les diplômés de 1990. La formation des diplômés qui ont changé de programmes peut être qualifiée d'ouverte et cela de façon significative. En ce qui a trait à la comparaison du degré de spécialisation des programmes et celui des diplômés, il est intéressant de noter, d'autant plus que dans l'ensemble les maxima sont élevés, que la formation des diplômés de 35 programmes est plus ouverte que les maxima possibles définis dans les annuaires. Évidemment, ce résultat s'explique en bonne partie par le fait d'avoir changé de programme.

Lorsque les diplômés présentent un cheminement *sans* changement, les *maxima* d'unités qui peuvent être prises hors département sont atteints ou dépassés par les diplômés dans seulement neuf programmes sur 68, les indices variant de 1,0 à 1,8. Si l'on ajoute à ces neuf programmes, les 45 dont les indices sont de 0,7, de 0,8 et de 0,9, on obtient alors 54 programmes où les diplômés, n'ayant pas changé de programme d'études, ont pris hors département au moins 70 % de la proportion des unités définie par les maxima. Associé au niveau élevé des maxima établi plus haut, ce résultat indique l'ouverture non négligeable vers d'autres disciplines ou champs d'études de la formation des diplômés dont les cheminements ne sont pas caractérisés par un changement de programme.

La démonstration qui précède illustre que certaines des difficultés associées à la spécialisation des programmes ne sont pas seulement le fait des

programmes eux-mêmes, mais aussi le résultat des cheminements des étudiants, principalement dans les universités francophones qui proposent à ces derniers presque exclusivement des programmes spécialisés au baccalauréat.

5. PERSPECTIVES

Les premiers chapitres de cette étude dressent un portrait du premier cycle. Sont aussi décrits et explicités les cheminements des étudiants et le phénomène de la spécialisation des programmes. Dans le cinquième chapitre, le Conseil propose certaines interprétations de ces différentes facettes du premier cycle. Leurs interrelations et leurs intersections sont au coeur des propos qui suivent. Pour emprunter au domaine de la thermodynamique, c'est l'entropie du premier cycle, du moins certaines de ses manifestations, qui est visée dans les pages qui suivent. Cet exercice, tout aussi périlleux ou audacieux qu'il puisse paraître en raison des zones d'incertitude, est nécessaire pour éclairer les constats posés dans le cadre de la consultation et des travaux subséquents, constats qui font partie du débat public sur la performance et l'excellence des universités québécoises.

En toile de fond, il faut constamment garder à l'esprit le fruit de la démocratisation de l'enseignement supérieur depuis la fin des années 60: l'extraordinaire diversité des étudiants. Les étudiants sont difficilement réductibles en de simples catégories. Ils sont, certes, à temps plein ou à temps partiel ou encore dans des programmes de baccalauréat ou de certificat. Mais il y a plus. Leurs aspirations sont forts diverses. Dans le cas des plus jeunes qui parviennent à l'université en provenance du collégial, ils auront déjà choisi leur domaine d'études en fonction de leurs aspirations professionnelles, de leur intérêt pour la discipline. Ils seront prêts à prendre tous les parcours possibles pour arriver au programme de leur choix. D'autres, et les données sur le cheminement tendent à démontrer qu'ils sont plus nombreux que certains ne l'eussent cru, n'ont pas encore arrêté le choix d'une discipline dans laquelle, par la suite, ils voudront faire carrière.

Pour plusieurs, on s'inscrit à l'université d'abord, sachant toutefois que rien n'est immuable. Ces étudiants modifieront plus rapidement les rapports qu'ils entretiennent avec leurs études selon que les premières expériences à l'université seront heureuses ou malheureuses.

Les étudiants plus âgés, ceux surtout qui ont une expérience du marché du travail, reviennent avec des projets précis. S'ils sont à temps partiel, ils seront moins disponibles pour vivre leur projet scolaire selon les canons traditionnels. Ils combineront en majorité, à des degrés divers, un travail rémunéré avec leurs études. Encore une fois, la situation variera selon qu'on est plus jeune ou plus âgé, selon son secteur disciplinaire ou le régime d'étude privilégié.

Les origines sociales et les expériences de scolarité des parents sont fort diverses. En fait, près des trois quarts des étudiants qui s'inscrivent à l'université sont les premiers de leur famille à s'y présenter pour y étudier dans des disciplines pour lesquelles il n'y a pas toujours de points de référence chez les proches. L'influence des pairs est sans doute déterminante dans ce processus.

Plusieurs travaux cités précédemment nous rappellent que les hommes et les femmes n'entretiennent pas les mêmes rapports envers leurs études et ne présentent pas les mêmes aspirations. Les étudiantes démontrent une plus grande propension à persévérer et à terminer leurs études. Ce comportement marqué influence les performances d'ensemble du système.

Étudiantes et étudiants définiront donc des stratégies, amorcées souvent dès le secondaire, qui se préciseront plus ou moins au collégial pour se voir confirmées ou souvent modifiées à l'université. Ils composeront avec leurs expériences antérieures, la perception qu'ils ont de leurs capacités, de leurs intérêts, tentant de concilier leurs aspirations professionnelles avec le contexte socio-économique présent et anticipé. Il faut se garder de voir dans cette brève description un jugement sur les étudiants. C'est avant tout un

constat porté sur certaines valeurs et certaines caractéristiques de la population étudiante qui transforme l'université.

5.1 La réussite des études

Un indicateur qui viserait à donner une vision agglomérée de la performance du système universitaire en matière de diplomation pour une cohorte donnée de nouveaux inscrits au premier cycle masquerait certaines réalités importantes. Les phénomènes liés à la persévérance, à la réussite et au cheminement des étudiants varient considérablement selon les types de programmes et les régimes d'études. Il n'est pas possible de présenter, faute de données accessibles, pour une même cohorte, celle de 1984 par exemple, quel serait le taux d'ensemble de diplomation pour les nouveaux inscrits tous types de programmes et régimes d'études confondus sur une période donnée. Les données obtenues pour le baccalauréat à partir de la cohorte de 1984 et pour le certificat à partir de la cohorte de 1986 laissent croire qu'un tel bilan, numériquement parlant, donnerait une image troublante de la performance des étudiants et des universités.

Un bilan global serait d'autant plus impressionniste que nous ne disposons pas encore d'une somme d'information qui permette, sur le plan longitudinal, d'identifier s'il y a progrès. Il nous faut, dans l'état actuel des informations, fonder notre jugement sur un ensemble d'instantanés. Une approche trop générale masquerait aussi que, dans certains domaines, les résultats sont tout à fait satisfaisants mais que, dans d'autres, s'il y a place à amélioration, les résultats ne sont pas alarmants - tout en reconnaissant, par contre, que certaines situations sont problématiques. C'est pourquoi il importe de distinguer, pour les fins de la discussion, la situation du baccalauréat de celle du certificat et des autres programmes courts.

Il faut aussi se garder d'attribuer au phénomène de l'abandon des études à l'université les conséquences personnelles, sociales et économiques qu'on associe généralement au décrochage au secondaire, ou encore d'être

obnubilé par le gain absolu que peut procurer le diplôme universitaire. Dans le contexte universitaire, l'abandon n'est pas forcément synonyme d'échec pour les personnes concernées. Une part importante des abandons est attribuable à un processus volontaire d'expérimentation d'intérêts et de capacités et cette dimension, si elle peut être ramenée à de plus justes proportions, ne peut, ni ne doit forcément être totalement évacuée de la réalité de la vie universitaire[45].

▸ *Au baccalauréat*

Le taux de diplomation identifié pour la cohorte des nouveaux inscrits de 1984 est évalué à 65,2 % pour les étudiants du baccalauréat à temps complet. Ce taux ne prend pas en compte les changements institutionnels qui, comme on l'a vu plus tôt, touchent quelque 7 % des étudiants inscrits - en retenant comme hypothèse que ces étudiants terminent leurs études dans des proportions comparables. Le taux de diplomation dépasse ainsi rapidement les 70 %. Deux autres éléments suggèrent que cette performance pourrait être bonifiée. D'abord, on constate qu'une proportion non négligeable des étudiants, soit plus de 5 % de la cohorte considérée, demeure aux études même après la période de sept ans. De plus, une proportion légèrement plus importante d'étudiants quittent les études après avoir néanmoins étudié pendant six trimestres. Le MESS[46] évalue cette catégorie d'étudiants à près de 8 % d'une cohorte. Pour certaines disciplines, on peut ainsi envisager que les taux de diplomation tendent dans les faits à atteindre les 80 %.

Le Conseil constate que cette performance des universités québécoises se compare avantageusement avec les résultats connus de certains travaux

45. Voir entre autres: Marius Demers, *La rentabilité du diplôme,* Direction des études économiques et démographiques, MEQ, octobre 1991, 69 pages et Clément Lemelin, «Short-Term, Redistributive Effects of Public Financing of University Education in Quebec», Canadian Public Policy, Vol. XVII, no 2, June 1992, p. 176-188

46. Jacques La Haye et André Lespérance *Cheminement scolaire à l'université: abandons au baccalauréat*, MESS, DGERU, février 1992, p. 10

américains[47]. Bien que les structures propres au Québec rendent plus difficiles les comparaisons avec les systèmes d'éducation des autres provinces canadiennes ou des états américains, la performance québécoise au chapitre des étudiants à temps complet se compare à celle observée par la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada où le taux d'abandon est estimé à 42 % pour une période de 5 ans[48].

L'abandon chez les étudiants à temps partiel pose toutefois un problème et de manière fort différente. Seulement 26 % des étudiants terminent leur programme au terme de la période de 7 ans considérée par le Conseil. Il est vrai que 11 % des étudiants sont toujours aux études. Un peu plus de 60 % des étudiants de la cohorte de 1984 ont abandonné leurs études. On ne peut certes s'attendre à un taux de réussite chez les étudiants à temps partiel qui soit comparable à celui observé chez les étudiants à temps plein. Mais la situation doit-elle être diamétralement opposée? La présence importante des étudiants à temps partiel dans les programmes de baccalauréat pose le problème de l'orientation des étudiants et de l'adaptation des services à une clientèle que les universités tardent à reconnaître.

Les études québécoises manquent pour bien cerner les causes principales de ces abandons qu'il ne faut pas ici confondre avec la mobilité interinstitutionnelle. Les travaux de Pierre Chénard de l'UQ, pour ne prendre que ceux-là, ont toutefois démontré, dans la foulée de travaux comparables menés aux États-Unis, que les facteurs d'abandon sont multiples, qu'une combinaison de facteurs explique en général les abandons et que ceux-ci ne sont

---

47. Voir entre autres Susan Hill et Maria Owings, *Completion time for Bachelor's Degrees.* Washington, Center for Education Statistics (OERI/ED), 1986, «OERI Bulletin», 7 pages; *et* Kevin J. Dougherty «*Community Colleges and Baccalaureate Attainment*», *Journal of Higher Education*, vol. 63, no 2 (March/April) 1992, p. 188-214. Dans cet article l'auteur fait part d'un taux de diplomation de 70 % au terme d'une période de 14 ans.

48. Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, *Rapport*, Ottawa, 1991, p. 113; Sid Gilbert, *Attrition in Canadian Universities*, Ottawa, Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, 1991, «Rapport de recherche» no 1, p. 9.

pas seulement liés aux questions de performance scolaire. Plusieurs travaux américains et britanniques ont porté sur ces phénomènes et ont conclut, dans l'ensemble, que le meilleur prédicteur de réussite des études, quoique les corrélations soient faibles, demeure les résultats antérieurs[49]. Synthétisant les résultats d'une multitude de recherches, Pascarella et Terenzini[50] écrivent que «one of the most inescapable and unequivocal conclusions we can made is that the impact of college is largely determined by the individual's quality of effort and level of involvement in both academic and nonacademic activities». Dans le contexte québécois, on ignore si ce sont d'abord les facteurs scolaires qui influencent principalement les abandons chez les étudiants en provenance du cégep, surtout chez les étudiants à temps plein, ou si ce sont des facteurs externes, comme le travail rémunéré, ou encore des objectifs personnels qui semblent dominer chez les étudiants à temps partiel. Certains travaux conduits à l'UQAM[51] indiquent aussi une influence non négligeable de ces facteurs sur la durée des études et les performances des étudiants.

Contrairement à ce que les études américaines laissent généralement entrevoir, le phénomène des abandons, important certes au cours des deux premières années d'étude, s'avère aussi significatif au-delà de la période minimale de cinq ans. Une proportion non négligeable d'étudiants abandonne même après 4, 5 ou 6 ans d'études. Les taux de diplomation et d'abandon continuent donc d'augmenter même après une période de 5 ans.

---

49. Voir entre autres: R. Ball et M. Kinnick, *«Quality in Higher Education: A. Cross-National Comparison Between the United States and the United Kingdom»*, Paper presented at the 28th annual Forum of the Association for Institutional Research, Phoenix, Arizona, May 17, 1988: S. Stanley et J. Abe, *Predictors of Academic Achievement Among Asian, American and White Students*, New York, 1988; College Board Publications; N. J. Entwistle et D. Wilson, *Degrees of Excellence: The Academic achievement Game*, London: Hodder and Stoughton, 1977.

50. Ernest T. Pascarella et Patrick Terenzini, *How college affects students. Findings and Insights from twenty years of research*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991, p. 610.

51. Yvon Lussier et Denis Rivest, *Les résultats scolaires au collégial et les études universitaires*, Montréal, Université du Québec à Montréal, mai 1990, 88 p.

Près de 40 % des diplômés du baccalauréat auront complété leurs études dans les délais minimaux. Si on exclut la perte de temps engendrée pour les étudiants ayant changé de programme, on observe qu'un groupe additionnel de 30 % des diplômés auront aussi complété leur programme dans les délais minimaux. Il faut noter ici que les universités anglophones réussissent à diplômer deux fois plus d'étudiants qui ont changé de programme, dans des délais minimaux par rapport à la première inscription, que les universités francophones. En rallongeant la période d'observation, il est fort possible que le taux de diplomation pourrait grimper légèrement en considérant mieux certaines réorientations et les études à temps partiel.

Les données sur le cheminement des diplômés ne laissent pas transpirer, comme effet marquant, une prolongation indue des études. C'est surtout dans les établissements où une plus forte proportion d'étudiants sont inscrits essentiellement à temps partiel qu'on observe un nombre moyen d'unités par trimestre plus faible. Ce qui est dans l'ensemble parfaitement normal dans ce contexte. L'incidence de facteurs externes (le travail rémunéré par exemple) sur la prolongation des études est peu évidente sur l'ensemble des étudiants au baccalauréat. En fait, la prolongation des études au baccalauréat semble davantage être la conséquence des exigences académiques.

Il n'en demeure pas moins que 60 % des étudiants qui s'inscrivent initialement à temps plein vont compléter, au cours de leurs études, au moins un trimestre à temps partiel - situation qui influence certainement la durée des études. Les raisons qui expliquent ce phénomène sont tout aussi diversifiées que celles qui touchent les abandons : le jeu des abandons de cours, un volume de cours allégé pour un ou plusieurs trimestres par rapport aux 15 unités comprises comme la charge normale de travail, un ou des cours requis pour les fins du diplôme qu'un étudiant doit reprendre après un premier échec, la reprise d'un cours ou deux pour améliorer la moyenne en vue de l'admission dans un programme de maîtrise, des programmes qui

comportent un nombre d'unités se situant entre 90 et 120 unités et dont la séquence des cours ne permet pas toujours de s'inscrire à temps plein.

▸ *Au certificat*

Au certificat, pour la cohorte des nouveaux inscrits de 1986, le taux de diplomation s'élève à 33,9 %. Si on considère que 2 % des étudiants ont obtenu en cours de route un autre diplôme et que 9 % d'entre eux sont toujours aux études, le taux de succès oscillerait entre 36 % et 45 %. Nous ne pouvons pas, comme pour les étudiants inscrits au baccalauréat, tenter de mesurer les changements d'établissements. Sans nier que de tels changements viendraient améliorer le bilan, il est raisonnable de croire que les gains seraient plutôt modestes, comme c'est le cas pour le baccalauréat. Cette performance d'ensemble, que l'on ne peut éviter de qualifier de faible, amène un certain nombre d'observations.

Il est indéniable que les besoins d'une formation brève, condensée répond à une demande. Les étudiants qui s'inscrivent dans ces programmes représentent de façon constante au cours des dernières années quelque 40 % des nouvelles inscriptions annuellement. Mais, de toute évidence, pour un ensemble de facteurs qu'il faudra certes clarifier et expliciter dans le cadre d'études plus précises, les deux tiers des étudiants n'y trouvent pas leur compte. L'ensemble des données produites sur le cheminement des étudiants inscrits au certificat fournit néanmoins au Conseil l'occasion de revenir sur certains aspects qu'il avait abordés dans le cadre des travaux qu'il a conduits en 1985 et 1986[52] sur la formation courte, mais pour lesquels il n'avait pu profiter des sources d'information aujourd'hui disponibles.

52. Conseil des universités, *La formation courte dans les universités*. Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Sainte-Foy, 1986, 69 p.

De manière générale, on s'entend pour dire que le programme de certificat vise une clientèle d'abord sur le marché du travail ou qui cherche à enrichir une formation universitaire déjà acquise dans un domaine. Dans certains cas, comme en éducation, le certificat pourra servir de porte d'entrée à certains domaines professionnels. Dans cette perspective, le programme de certificat se distingue du programme de baccalauréat qui vise d'abord les étudiants en formation continue, généralement en provenance du cégep. Le Conseil a fait sienne cette façon de concevoir le rôle des universités dans un contexte d'éducation permanente. Cet objectif était inscrit au coeur des orientations issues du Rapport Parent, repris par la Commission Angers et il apparaît toujours opportun.

Formule plus brève et plus condensée sur le plan des contenus, on dit le certificat mieux adapté aux étudiants qui combinent travail et études. Par cette formule souple, on souhaitait aussi contribuer à l'accessibilité aux études universitaires et attirer une clientèle qui pouvait se sentir hésitante devant la durée plus longue des programmes de baccalauréat ou plus indécise envers un domaine d'études ou un autre.

En pratique, les résultats démontrent que les activités réalisées dans le cadre des programmes courts, en particulier des certificats, ne satisfont pas forcément ces attentes. Le constat le plus troublant réside dans le taux d'abandon des étudiants à temps partiel qui frôle le 70 %, plus élevé pour cette catégorie d'étudiants qu'au baccalauréat, alors que ce type de programme a été essentiellement dessiné pour cette clientèle. Il ne faut pas forcément attendre de la part des étudiants à temps partiel, qui composent la majorité de la clientèle des certificats, des taux de succès comparables aux étudiants à temps complet, étant donné leurs obligations professionnelles et souvent familiales. Toutefois, ces raisons justifient-elles, sur l'ensemble des clientèles, malgré les précautions à prendre en comparant les phénomènes de deux cohortes qui ne démarrent pas au même moment, qu'un écart de 30 points de pourcentage sépare la performance d'ensemble du certificat de celle du baccalauréat, que l'on considère les taux *minima* ou *maxima* de

diplomation. Ce sont les étudiants à temps complet, malgré qu'ils ne représentent que le quart de la clientèle, qui contribuent à hausser les performances d'ensemble. Ce sont les secteurs de la santé et de l'éducation, surtout à temps complet, qui affichent des performances plus satisfaisantes, c'est-à-dire là où les enjeux professionnels et les gains possibles sur le plan de la classification et de la rémunération sont clairement définis dans le cadre des conventions collectives du secteur public et para-public.

Le Conseil constate également qu'une partie non négligeable de la clientèle des certificats pourrait provenir directement du secteur collégial si on considère l'âge des nouveaux inscrits. Dans son avis sur la formation courte, le Conseil insistait pour dire que ces programmes sont forts utiles et fort légitimes pour répondre soit à des besoins d'accessibilité et de formation spécialisée, pour les fins du marché du travail, soit de recyclage de personnes occupant déjà un emploi ou souhaitant ajouter à un premier baccalauréat, pour obtenir une formation plus étendue et améliorer leur employabilité avant d'accéder au marché du travail. Le Conseil rappelait que ces programmes ne devaient pas, en principe, être accessibles aux étudiants en cheminement continu en provenance du cégep. Or, entre 25 % et 30 % des étudiants inscrits dans ces filières plus courtes proviendraient directement du collégial.

Peu d'étudiants, somme toute, bifurquent vers le baccalauréat après avoir amorcé des études universitaires au certificat. De même, peu d'étudiants vont changer de programme si on compare la situation avec celle du baccalauréat. Ce sont généralement les étudiants plus jeunes et inscrits à temps complet qui opèrent ces changements. On observe d'ailleurs que les taux de diplomation sont davantage comparables entre le baccalauréat et le certificat si on considère le régime d'études. Doit-on comprendre que, dans les faits, l'université s'est peu adaptée aux nouveaux modes de fréquentation des étudiants dans la foulée de la réforme des années soixante et que, au premier cycle, on perpétue encore essentiellement les modèles d'organisation et les contenus de cours destinés aux clientèles en cheminement continu?

Les universités devront s'interroger sérieusement sur la pertinence des contenus des programmes, la définition des objectifs en fonction de la clientèle visée, les méthodes pédagogiques, les services offerts aux étudiants, les ressources professorales appelées à donner les cours, sans écarter des aspects liés aux horaires et aux séquences de cours. Elles devront aussi tenter d'apporter les correctifs appropriés pour favoriser activement la réussite des étudiants.

On ne peut écarter le fait qu'une partie non négligeable des abandons puisse être attribuée aux stratégies mêmes des étudiants, à des mauvaix choix d'orientation, à une mauvaise évaluation des exigences et des difficultés inhérentes à la poursuite d'études universitaires à temps partiel, etc. Toutefois, les étudiants ne sont pas seuls en cause dans cette démarche. Les programmes de certificat sont implantés depuis suffisamment longtemps pour que les établissements aient pu mettre sur pied les mesures d'information et de sélection des étudiants susceptibles d'éviter ces situations. On ne peut écarter non plus le fait qu'une part importante des étudiants, détenant déjà un premier baccalauréat ou une forte expérience du marché du travail, abandonneront leurs études parce que les cours offerts ne sont pas à la hauteur de ce qu'il leur en coûte. Visiblement, dans certains établissements et dans certaines disciplines, on a consacré bien peu d'énergies à ces questions, du moins sous l'angle de l'évaluation des résultats et de l'adéquation des moyens.

Que penser dans cette perspective des baccalauréats par cumul de certificats? D'abord, le phénomène de l'obtention de baccalauréat par cumul de certificats semble, avec moins de 4 % des diplômes accordés pour la période 1987-1990, moins important que nous pouvions le soupçonner à l'échelle du réseau universitaire. Toutefois, dans deux établissements, ces pourcentages dépassent les 10 %. Ce phénomène est essentiellement présent dans la région immédiate de Montréal. De plus, ce phénomène est relativement constant pour chaque établissement au cours de la période où les données d'ensemble sur les diplômés sont disponibles.

En principe, le Conseil demeure d'avis que l'obtention d'un baccalauréat par simple cumul de certificats, sans que l'établissement ait mesuré que les disciplines et les cours combinés répondent à des objectifs propres à un programme de baccalauréat, n'est pas acceptable. En pratique, il faut voir que les établissements ne peuvent pas toujours anticiper les mouvements d'une partie relativement minime de leur clientèle. Par surcroît, lorsqu'on sait qu'une partie importante des activités offertes dans le cadre des certificats ou mineurs sont prises à même les cours du baccalauréat, faute d'étudiants et de ressources professorales selon les domaines ou les établissements, qu'on ne puisse reconnaître à un titre ce qu'on fait à un autre. Tant que le phénomène demeure dans l'ensemble à l'intérieur des limites actuelles, il n'y a peut-être pas lieu de s'en formaliser. Les établissements devront toutefois être vigilants pour éviter que ce phénomène ne prenne de l'ampleur. De tels baccalauréats poseront toujours des difficultés de reconnaissance sur le marché du travail ou des difficultés pour les étudiants qui souhaitent éventuellement accéder à des études de 2e et 3e cycles.

Une plus grande attention devrait être accordée à l'admission pour éviter que les étudiants en cheminement continu ou qui entreprennent une formation initiale à l'université soient dirigés vers les programmes de certificat. Le Conseil juge qu'un nombre encore important de jeunes candidats sont admis dans les filières du certificat alors qu'on devrait normalement les voir admis dans un programme de baccalauréat. On a vu plus tôt que près du tiers des étudiants à temps complet bifurquaient par la suite vers des programmes de baccalauréat, avec les changements d'orientation et les pertes de temps qu'entraînent ces mouvements dans la grande majorité des cas.

5.2 La réorientation des études

Pour la cohorte de 1984, le phénomène de la réorientation des études touche plus d'étudiants au baccalauréat que ne le fait l'abandon, soit 36 %. De même, lorsqu'on aborde cette question par le biais des diplômés, on

constate que plus du tiers ont changé de programme. En formulant l'hypothèse que les étudiants qui ont changé d'établissement vont eux aussi diplômer, ce pourcentage pourrait atteindre près de 40 %.

Au sein d'un même établissement, la réorientation des étudiants entraîne des effets déterminants sur l'abandon des études. Ce prolongement des études, plus prononcé du côté des universités francophones, semble être lié en partie à l'absence, ou à la non-utilisation, de programmes généraux, du genre de ceux qui existent du côté des universités anglophones. Ces programmes permettent à l'étudiant de combiner plus facilement, à l'intérieur d'un cheminement destiné à recueillir les unités nécessaires pour l'obtention d'un baccalauréat, une première année de formation universitaire lorsqu'il se réoriente vers des programmes spécialisés qui exigent habituellement de reprendre les études à zéro. Sur ce plan, les programmes des universités anglophones apparaissent aussi un peu moins spécialisés (ou plus exactement «départementalisés») et les règles moins rigides, favorisant ainsi une meilleure «gestion» des changements d'orientation des étudiants.

Si ces effets de la réorientation sont facilement reconnaissables, les causes en sont moins évidentes. On pourrait penser, dans un premier temps, que la formation collégiale puisse être responsable et que bon nombre d'étudiants n'auraient pas atteint le niveau de compétence nécessaire pour la réussite des études dans le programme de leur choix. Toutefois, cette explication ne pourrait être vraie toutefois qu'en partie. Les travaux de l'Université de Montréal sur le cheminement de leurs étudiants de la cohorte de 1987 montrent que si l'attrition, selon une répartition des étudiants par leur cote Z, est plus élevée pour les cotes Z dites faibles ou moyennes, elle atteint néanmoins un peu plus de 30 % dans le cas d'une cote Z dite forte. De même, pour les programmes contingentés, qui recrutent leurs étudiants parmi

les plus performants au niveau collégial, le taux d'attrition, à l'Université de Montréal, atteint 36,9 %[53].

Pour des raisons liées à des aspirations professionnelles et personnelles, aux discours véhiculés par la société et le système scolaire qui encourage l'étudiant à se donner le plus de chances possibles, on observe que l'étudiant tardera à fixer ses choix de façon définitive. Si dans l'ensemble, 40 % des étudiants complète le programme dans lequel ils se sont initialement engagés; (ce pourcentage est nettement plus élevé du côté des sciences de la santé et du droit) le tiers des étudiants toutefois changent de programme. Soit qu'ils n'ont pas pu être admis dans le programme ou dans l'établissement de leur choix au point de départ, soit qu'ils modifient leur rapport avec la discipline qu'ils avaient retenue, soit qu'ils découvrent qu'il ne s'agit pas là d'un véritable centre d'intérêt, soit qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas prêts ou découvrent qu'ils n'ont pas toutes les capacités requises pour poursuivre dans la voie choisie initialement. Pour ces étudiants, par contre, il ne fait pas de doute qu'ils ont la capacité de réussir des études universitaires. Ces observations valent surtout pour le baccalauréat, mais on ne peut les écarter pour une partie des changements de programme chez les étudiants à temps complet au certificat.

La même constatation vaut pour l'ordre collégial où, selon les indicateurs rendus publics récemment par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, on observe des dynamiques comparables. Ainsi, les données publiées nous apprennent que pour les nouveaux inscrits en sciences de la nature en 1986, 32 % auront terminé après deux ans dans leur programme initial, 16 % après quatre ans dans le même programme et que 28 % après quatre années, auront obtenu un diplôme dans un autre programme. Du côté des sciences humaines, pour la même année, 22 % des

53. Nadia Assimopoulos, *Le cheminement académique des étudiants de l'Université de Montréal: une analyse des choix des diplômés*. Communication présentée à la première Conférence canadienne sur la recherche et la planification institutionnelle, Ottawa, 6-8 novembre 1991, p. 17.

étudiants auront terminé après deux ans, 21 % après quatre ans dans le même programme et seulement 15 %, après quatre ans, auront diplômé dans un autre programme. Ces pourcentages varient un peu selon les années mais montrent qu'il s'agit là d'un phénomène significatif[54].

Nous ignorons par contre l'incidence des changements chez les élèves du collégial qui poursuivent à l'université. L'étudiant qui change de programme ou de domaine d'études au collégial persiste-t-il une fois à l'université ou changera-t-il à nouveau?

Tout compte fait, la réorientation des études pourrait, pour l'ensemble du postsecondaire, toucher entre 50 % et 75 % des étudiants. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène négligeable et il mérite qu'on s'y arrête davantage qu'on ne l'a fait jusqu'à ce jour.

La réorientation des étudiants est coûteuse. D'abord pour ceux qui doivent assumer une prolongation de leurs études, phénomène beaucoup plus marqué dans les universités francophones. Mais elle est aussi fort coûteuse pour le système universitaire qui voit près de 40 % de ses étudiants entreprendre entre un trimestre et une année d'études supplémentaire. Certains argueront que le résultat pour l'étudiant n'est pas défavorable puisqu'il pourra ainsi bénéficier d'une formation plus étendue. Toutefois, on ne peut prétendre qu'il s'agit là d'une contribution marquante, même si elle n'est pas négligeable, à ce qu'on peut appeler la formation fondamentale ou générale, selon l'orientation choisie, cette démarche n'étant pas associée à un programme déterminé qui répond à des objectifs pédagogiques et professionnels cohérents et concomitants. En raison des stratégies des étudiants et du système postsecondaire que nous connaissons, il serait illusoire d'escompter que ce phénomène ne puisse se manifester. Mais le pourcentage d'étudiants touchés est tel que le Conseil croit que ce phénomène interpelle à la fois la formation préuniversitaire du collégial, dans ses capacités de bien orienter les

54. *Un regard sur l'enseignement collégial - Indicateurs sur les cheminements scolaires*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, direction générale de l'Enseignement collégial, MESS, DGEC, 1992, 149 pages, premier trimestre de 1992, p. 27.

étudiants vers des cheminements qui correspondent davantage à leurs capacités et à leurs intérêts, et les mécanismes d'admission et de sélection dans les universités, surtout francophones, où, visiblement, on confond accessibilité avec absence de sélectivité et absence d'encadrement soutenue des candidats réputés capables.

Ce double phénomène de réorientation et d'abandon suggère, par l'ampleur qu'il affiche, que les universités, malgré l'accessibilité, n'ont pas adéquatement adapté leur mode de fonctionnement aux besoins multiples d'une clientèle qui s'est largement diversifiée. Une partie importante de la clientèle universitaire (âgée de 25 ans et plus et généralement à temps partiel au baccalauréat ou au certificat), soit 40 %, se retrouve presque marginalisée dans le système.

5.3 La spécialisation des programmes

Le débat sur la spécialisation des programmes universitaires n'a pas eu au Québec la même résonnance qu'aux États-Unis, où on a beaucoup plus opposé à formation spécialisée différents concepts de formation «libérale» et de formation générale. Il est connu qu'au Québec la formation de premier cycle consiste en une formation spécialisée dans une discipline ou un champ de formation professionnelle permettant à la fois de se diriger sur le marché du travail ou de poursuivre vers des études supérieures. De façon plus particulière, on attend de la formation au premier cycle, en particulier au baccalauréat, qu'elle permette à l'étudiant de développer ses capacités d'analyse et de synthèse, de maîtriser les théories et les langages de base de la discipline, de même que les méthodes qui lui permettront de s'adapter à un marché du travail en constante évolution ou de poursuivre ultérieurement des études.

La formation de premier cycle doit aussi permettre de développer chez l'étudiant un esprit critique, une capacité d'intervenir dans les débats scientifiques et socio-économiques de la société, pour qu'il puisse participer

de façon éclairée à la vie en communauté. De développer aussi des capacités d'innovation et de créativité qui le rendent apte à appliquer ses connaissances à la recherche de solutions à des problèmes nouveaux qu'il pourrait rencontrer dans le cadre de sa carrière.

Les universités francophones ont traduit cet ensemble d'objectifs dans deux types de programmes: le baccalauréat spécialisé et le certificat. Du côté des universités anglophones au Québec, un peu aussi comme ailleurs au pays et en Amérique du nord, on a plutôt traduit ces visées dans différents types de baccalauréats.

Ce qu'on reproche généralement aux programmes spécialisés des universités francophones, c'est le manque d'ouverture à certaines autres branches du savoir afin d'assurer un certain équilibre et d'éviter que l'on ne verse dans des perspectives trop étroites liées à la discipline ou au champ de formation professionnelle. Cette prépondérance trop lourde de la discipline ou du champ d'études ne permet pas l'ouverture d'esprit et les capacités d'innovation nécessaires pour faire face à des situations sans cesse changeantes qui font appel à différentes techniques. On reproche aussi généralement à la réforme proposée par la Commission Parent d'avoir trop insisté sur cette forme de spécialisation qui a fait perdre les visées plus larges et plus généreuses qui avaient longtemps marqué la tradition universitaire au Québec. En fait, il est important à cet égard de rappeler les propos de la Commission Parent qui a clairement distingué la formation générale (dans le contexte de l'époque on entendait par là le rôle de l'ordre collégial) et la formation spécialisée (qui devait être le rôle essentiel de l'université):

> *«De plus, la distinction entre l'enseignement secondaire et préuniversitaire d'une part, l'enseignement supérieur d'autre part, sera plus nettement établie; on n'attribuera plus à ce dernier une fonction de formation générale, il ne sera chargé que d'un enseignement spécialisé. Sans doute y aura-t-il un enseignement spécialisé même au niveau secondaire pour ceux qui se dirigeront vers des métiers; de même l'enseignement préuniversitaire et professionnel comportera-t-il une part importante de spécialisation lorsqu'il sera terminal ou quasi terminal.*

L'un et l'autre porteront cependant la responsabilité de donner à tous une culture générale de base, que l'enseignement supérieur devra prendre pour acquise»[55].

Suivait une section importante qui précisait les différents degrés de spécialisation que pourraient revêtir les programmes universitaires.

«Différents degrés de spécialisation

315. Puisque nous proposons une plus forte spécialisation du premier diplôme universitaire que celle des études conduisant à l'actuel baccalauréat ès arts, on doit se demander s'il ne faudra pas accepter à l'avenir qu'un diplôme fortement spécialisé du type de la licence française ou du B.A. «Honours»; ou si l'on peut aussi reconnaître un premier diplôme universitaire plus général avec concentration dans certaines matières. La réponse à cette question doit tenir compte des besoins des étudiants et des exigences du marché du travail. Il faudra en effet qu'à l'avenir le premier grade universitaire puisse être terminal pour un nombre assez élevé d'étudiants. Cela est déjà le fait pour les Canadiens de langue anglaise qui, après l'obtention du B.A., entrent directement dans l'industrie, les affaires ou l'administration publique; les Canadiens français ont toujours considéré leur baccalauréat ès arts comme un diplôme intermédiaire donnant accès à l'université. Dans la mesure où un plus grand nombre d'étudiants viendront à l'université et où, en même temps, le premier diplôme universitaire sera plus spécialisé, on peut prévoir qu'un nombre élevé d'étudiants ne continueront pas leurs études au-delà de ce niveau: les études plus avancées ne devront d'ailleurs être ouvertes qu'à ceux qui en manifesteront vraiment les aptitudes et le goût. Or, s'il existe des emplois pour des candidats titulaires de diplômes très spécialisés (particulièrement dans les sciences et le génie), il existe aussi un vaste marché pour des candidats moins spécialisés : des industries, des administrations recherchent ce genre de candidats qu'elles spécialisent elles-mêmes progressivement en fonction de besoins particuliers en cadres supérieurs. Par ailleurs, on peut aisément constater qu'un certain nombre d'étudiants préfèrent pour diverses raisons un cours plus polyvalent, moins spécialisé, conduisant par exemple, à un diplôme en sciences plutôt qu'en physique ou en chimie, en sciences sociales plutôt qu'en économique ou en anthropologie. En Angleterre, le rapport Crowther et le rapport Robbins ont tous deux recommandé d'accorder plus d'attention à ces étudiants et au type d'emplois qui leur sont ouverts; en

55. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport, tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire*, Québec, 1965, p. 199.

France, des professeurs des facultés des lettres et des sciences remettent en question la rigidité des licences, des programmes et de l'actuel système des certificats. Au moment où les pays qui connaissent l'enseignement le plus spécialisé cherchent à assouplir les cadres de l'enseignement supérieur, à élargir les possibilités d'options, à tenir compte d'un marché du travail en expansion nous devons hésiter à pousser nos universités uniquement vers un premier diplôme comportant une spécialisation trop exclusive. [...]

«L'enseignement supérieur devra offrir aux étudiants à la fois un premier diplôme très fortement spécialisé dans un domaine (comme, par exemple, l'actuel B.Sc. en mathématiques ou la licence en psychologie), et un premier diplôme qui, tout en étant plus spécialisé que le baccalauréat ès arts actuel, soit plus libre, plus ouvert que les diplômes très spécialisés et permette des arrangements divers. Tout en concentrant ses études dans un domaine plus particulier (lettres, sciences, sciences sociales), l'étudiant pourra opter pour un certain nombre de cours complémentaires à son domaine. Les universités de langue anglaise sont plus habituées à cette souplesse et au jeu des options; les universités canadiennes-françaises, aux facultés trop cloisonnées entre elles et aux programmes souvent monolithiques, auront beaucoup à faire pour assouplir leurs cadres. En pratique, ce premier diplôme moins spécialisé pourra se concevoir de différentes façons, soit à l'intérieur d'une faculté (tels le B.Sc. général en sciences, la licence libre en lettres ou un diplôme général en sciences sociales), soit par la collaboration de différents départements ou de différentes facultés (histoire, géographie et sociologie; mathématique ou économique; biologie, médecine et anthropologie; géologie, économique et géographie). Il n'est pas possible d'entrer ici dans le détail de toutes les formules qui s'offrent à l'esprit; il suffit d'avoir indiqué les intentions qui devront présider à cette réforme»[56].

À la lumière de l'analyse de la répartition des types de programmes de baccalauréat des universités francophones, on cherche en vain les étudiants inscrits dans le type de programme plus général décrit précédemment que l'on retrouve, curieusement, du côté des universités anglophones. La surspécialisation des programmes en soi est peut-être moins prononcée qu'on ne semblait le croire *a priori*. C'est du moins ce que démontrent les estimations basées sur les cours réellement complétés par les étudiants en fonction du rattachement à la discipline, au département ou à la faculté. Les écarts entre les

56. *Ibid*, p. 200 et 201.

universités francophones et anglophones sont beaucoup moins significatifs que ce qu'on aurait cru, mais on observe néanmoins dans plusieurs domaines un degré de spécialisation légèrement moindre du côté anglophone. Mais ce qui distingue surtout les universités francophones des universités anglophones, c'est la possibilité que s'accordent ces dernières d'orienter et de sélectionner les étudiants en fonction des caractéristiques propres des programmes et où les caractéristiques sont mieux définies. Les exigences académiques en vigueur dans les universités anglophones permettent d'encadrer plus facilement l'orientation des étudiants en fonction de leurs capacités et de leurs intérêts (non pas seulement en fonction des places disponibles) que ne le permettent les pratiques des universités francophones.

Il importe de mentionner un autre aspect qui ressort des perceptions des étudiants et des employeurs en ce qui a trait à la préparation au marché du travail. Cet élément sera approfondi dans le cadre du deuxième volet de ce rapport. Dans la conception que se fait l'université de la spécialisation et celle qu'en ont les étudiants et les employeurs, il semble y avoir des différences. Pour l'université, la spécialisation semble davantage disciplinaire, liée au bagage des connaissances du champ de la discipline ou même du champ professionnel indiqué, c'est-à-dire ce qu'il faut savoir dans le cadre de cette discipline. Pour les étudiants et pour les employeurs, la spécialisation semble revêtir un aspect beaucoup plus pratique, certains diraient utilitaire, mais qui touche davantage les aspects liés à la préparation au marché du travail et aux capacités d'adaptation ultérieure.

Il n'est pas évident aux yeux du Conseil, malgré les intentions louables poursuivies par les universités dans le cadre de la révision des programmes de premier cycle qu'à peu près toutes les universités ont entreprise pour précisément répondre à ces perceptions, qu'on atteindra la cible si on n'a pas d'abord exploré les degrés de spécialisation et les besoins qu'y s'y rattachent. La nature de la spécialisation peut donc varier, en intensité certes, mais aussi selon qu'un étudiant veut poursuivre aux cycles supérieurs, qu'il choisisse vers un programme professionnel ou encore qu'il se destine tout simplement à obtenir un baccalauréat. Il faudrait éviter de ne proposer qu'un seul modèle

de baccalauréat dans lequel on voudra fondre toutes les attentes possibles, à la fois des étudiants et de leurs futurs employeurs, en même temps qu'on voudra satisfaire l'Académie pour l'éclosion des futures carrières professorales et scientifiques.

5.4 La formation préuniversitaire

La formation préuniversitaire est sévèrement jugée par le milieu universitaire. On a critiqué la maîtrise de la langue des diplômés des cégeps, critiqué aussi la maîtrise des connaissances et des méthodes de travail et, enfin, l'insuffisance de la formation. Le Conseil croit que, tout en étant fondées, ces critiques doivent être nuancées. Le Conseil est aussi conscient que les propos qu'il tient au sujet de la formation préuniversitaire se situent dans le cadre d'une remise en question à la fois de la mission et du rôle des collèges que la ministre a entreprise, et pour laquelle elle entend procéder à une consultation en commission parlementaire à l'automne prochain.

Les données sur la réussite démontrent que, dans l'ensemble, les diplômés du collégial réussissent relativement bien à l'université. Non seulement près de 50 % des étudiants inscrits au baccalauréat à temps complet terminent leurs études dans le programme où ils se sont inscrits à leur arrivée à l'université, mais à ceux-ci s'ajoutent près de 25 % des étudiants qui mèneront leurs études à terme après avoir changé de programme. On constate toutefois que la moitié de ceux qui ont changé de programme n'ont pas terminé leurs études. Sous cet angle, c'est d'abord un problème d'orientation qui interpelle la formation collégiale. On observe que, malgré les changements de programme au cégep même, qui ne sont pas sans rappeler ceux qu'on observe à l'université, la formation collégiale ne permet pas à bon nombre d'étudiants de mesurer leurs capacités et leurs intérêts personnels de manière à rendre le passage du collégial à l'université le plus harmonieux possible.

À cet égard le Conseil note que la structure des programmes préuniversitaires reproduit d'une façon presque similaire le type de programme que

l'on retrouve du côté des universités francophones, c'est-à-dire une filière cloisonnée où l'étudiant doit s'engager dès la troisième année du secondaire. Constatant la diversité des cheminements des étudiants au collégial et à l'université, le Conseil s'interroge sur certains aspects de la réforme des programmes de concentration préuniversitaire entreprise depuis quelques annés. Le nouveau programme de sciences humaines implanté à l'automne de 1991 vient répondre à plusieurs difficultés posées traditionnellement par les universités. En offrant un tronc commun minimum, en ajoutant une formation initiale aux méthodes quantitatives et à la méthodologie, le nouveau programme a permis de débloquer la question des préalables traditionnellement exigés dans plusieurs des domaines des sciences humaines; cette révision, aux yeux du Conseil, constitue en soi une nette amélioration. Toutefois, dans le cas du programme des sciences de la nature, on peut se demander si une définition plus stricte de ce programme n'aura pas pour effet net, considérant les changements d'orientation importants qu'on observe au collégial entre les sciences de la nature et les autres disciplines, notamment les sciences humaines, de reproduire un des problèmes que l'on constate à l'université, c'est-à-dire un allongement des études directement relié à des changements d'orientation.

Dans le cadre de la discussion qui s'annonce, le Conseil souhaite que cette dimension soit abordée et qu'on explore les possibilités que s'ajoute, aux profils déjà existants, un certain nombre de cheminements qui correspondraient mieux aux capacités, aux aspirations et au potentiel des étudiants du collégial et qui permettraient, par la suite, un meilleur arrimage avec une formation universitaire qui présenterait, elle aussi, des cheminements moins spécialisés.

Ces questions de cheminement ne règlent pas les autres difficultés soulevées concernant la formation collégiale, notamment la qualité de la langue et l'acquisition de certaines méthodes et habitudes de travail qui, à l'université, semblent faire cruellement défaut. Les universités francophones, depuis 1988, ont adopté des politiques visant à assurer la maîtrise du français pour les fins d'études universitaires. Dans certains cas, certaines politiques

adoptées prévoient que l'étudiant doit faire la démonstration qu'il maîtrise le français de façon adéquate pour obtenir son diplôme. Des examens diagnostiques ont été implantés par les universités à cette fin. Les résultats obtenus par les candidats depuis deux ou trois ans, dans les établissements où ces examens ont été administrés, ont amplement justifié les critiques et les réserves manifestées antérieurement à l'endroit de la maîtrise du français chez les étudiants du collège. Le Conseil tient à préciser ici qu'il ne s'agit pas là d'une situation propre au Québec, mais qu'il s'agit d'une question qui touche l'ensemble des pays en Occident. Le développement des connaissances, la hausse des attentes à la fois des institutions, du marché du travail et des personnes, l'augmentation générale de la culture font en sorte que les exigences en matière de qualité de la langue écrite ou orale se développent et augmentent elles aussi. Il y donc nécessité constante pour les systèmes d'éducation de s'adapter à ces situations en évolution.

Le Conseil tient aussi à souligner, au-delà de la controverse que puisse soulever le modèle même d'examen employé, l'utilité de ces examens pour donner une mesure plus exacte d'un problème perçu. Tout en soulignant que cette situation peut apparaître exceptionnelle, là où, en principe, la réussite des études à une étape précédente devrait garantir l'accès à l'ordre d'enseignement suivant et assurer que les objectifs minimaux sont atteints, il est de la responsabilité des universités d'intervenir devant des situations troublantes pour permettre de mieux définir des normes ou des seuils de passage acceptables afin d'assurer la crédibilité des diplômes.

La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science a décidé, cette année, de ramener à la fin des études collégiales l'examen portant sur la maîtrise du français. Ainsi, le même examen sera administré à tous ceux et celles qui feront une demande d'admission à l'université. Si cette politique est respectueuse des responsabilités de chaque ordre d'enseignement, il faudra être prudent qu'en pratique elle n'entraîne pas de conséquences fâcheuses. Les politiques des universités sur la qualité de la langue procédaient d'une logique cohérente. À l'aide d'un test diagnostique dont elles avaient la responsabilité, elles pouvaient mesurer la maîtrise de la langue et offrir aux

étudiants qui ne réussissaient pas le test des mesures de rattrapage et de soutien leur permettant de satisfaire les exigences attendues, tout en continuant leurs études, et ainsi d'obtenir en bout de course leur diplôme.

Dans la situation créée par la décision ministérielle, ce n'est qu'à la toute fin des études collégiales que le candidat saura si, oui ou non, il aura la note de passage quant à la maîtrise de la langue française. Le rattrapage devra donc encore être assumé à l'université. Il faudra par ailleurs s'assurer que l'objectif demeure la vérification de la maîtrise de la langue et que ce test ne soit pas utilisé à des fins de sélection préalable à l'université s'il devait perdurer.

Les pratiques actuelles ne sauraient toutefois faire l'économie de l'évaluation de la formation en français au collégial dans le cadre de la consultation entreprise par la ministre. Ce processus pourra être long et ardu par certains côtés mais il apparaît nécessaire pour que les cégeps et les universités ajustent, le plus rapidement possible, leurs pratiques et clarifient leur exigences dans le meilleur intérêt des étudiants.

5.5 Les mécanismes de sélection et d'admission à l'université

Près de la moitié des nouvelles admissions sont concentrées dans les programmes contingentés. Pour ces programmes contingentés, la cote Z apparaît comme le principal instrument de sélection pour la plupart des universités, à l'exception de Bishop's et de McGill, de même que Concordia dans certains programmes. À l'origine de cette fameuse cote Z, on retrouve la préoccupation des universités de retenir, à défaut d'examens communs ou d'une uniformité relative des programmes et des enseignements du collégial, surtout lors de la période d'implantation, un outil qui permet de rendre justice aux étudiants, une méthode qui assurerait que les meilleurs candidats soient recrutés; ceci tout en limitant les examens ou les exigences additionnels pour les fins de la sélection.

Tout comme la CREPUQ[57], le Conseil est d'accord pour dire que la cote Z n'est certes pas l'instrument le plus équitable pour permettre la sélection des étudiants. Cette mesure ne permet pas de comparer les étudiants à partir d'une norme commune et objective, mais établit plutôt une relation entre la position relative d'un candidat par rapport aux collègues d'un cours donné. Les pratiques différentes dans la gestion de cette cote Z pour les fins d'admission d'une université à l'autre rendent la question encore plus délicate. Le Conseil se demande si, objectivement, les notes du collégial ne pourraient pas simplement constituer le barème de sélection auquel pourraient s'ajouter des entrevues ou d'autres mécanismes lorsque les besoins sont plus élevés. Les études consultées auxquelles nous faisions référence plus tôt dans le texte démontrent que, pour des systèmes beaucoup plus vastes et beaucoup plus complexes, aux États-Unis par exemple, les notes antérieures constituent le meilleur prédicteur de la réussite dans un ordre d'enseignement subséquent. Des examens d'envergure nationale (tel le Scholastic Aptitude Test - SAT) pour des fins de sélection ne modifieraient que peu la répartition des étudiants qui auraient été sélectionnés[58].

L'utilisation de la cote Z, puisqu'elle donne une mesure relative des candidats, peut fort probablement pénaliser les candidats dont la base d'admission est le DEC professionnel. Surtout dans le cas d'étudiants qui souhaitent poser leur candidature dans des domaines connexes à celui de leurs études collégiales et où ils sont en compétition avec le secteur préuniversitaire. Et ici, il n'est pas question de reconnaissance ou d'équivalence pour la formation additionnelle des étudiants du secteur professionnel. Le Conseil n'a pas pu retracer d'études qui permettent de faire le point sur ces mécanismes d'admission. Lorsque l'étude de cohorte menée par la CREPUQ sera disponible, ou encore lorsque l'arrimage sera fait entre les systèmes d'information du secteur collégial et des universités à l'aide du code

57. Conférence des recteurs et principaux du Québec, *Les priorités de développement de l'enseignement collégial. Mémoire présenté au Conseil des collèges par la Conférence des recteurs*, Montréal, CREPUQ, octobre 1990, p. 9.

58. James Crouse et Dale Trusheim, *The Case against the SAT*, Chicago, The University of Chicago Press, 1988, 224 p.; Gerald W. Bracey, «The $ 150 Million Redundancy», *Phi Delta Kappan*, Vol. 70, No 9, mai 1989, p. 698-702.

permanent des étudiants, il sera possible d'étudier plus avant cette question. En l'absence d'études de corrélations entre l'admission à un programme, la sélection des étudiants pour les fins de contingentement, l'inscription dans un établissement, les chances de compléter dans le programme initial et l'obtention d'un diplôme à la fin de ses études, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que la sélection des candidats sur la base de la cote Z est plus juste et plus équitable qu'une sélection fondée sur les seuls résultats obtenus par les étudiants. Au contraire, l'utilisation de la cote Z dans le cas des programmes contingentés occulte le processus de sélection. On peut imaginer que des travaux à venir puissent indiquer plus clairement, au delà des «préalables» et de l'obtention du diplôme, qu'une ligne de démarcation basée sur une moyenne des résultats antérieurs soit plus utile et cohérente.

Le Conseil croit que la nécessité d'instruments de sélection des étudiants ne doit pas seulement être liée à des fins de contingentement en fonction du nombre de places disponibles ou à la capacité physique et financière de formation de l'établissement. La sélection implique aussi la réponse du candidat à un certain nombre d'exigences dont la «capacité scolaire». Dans la mesure où les notes ne suffisent pas ou encore que les cours qui apparaissent les plus déterminants dans la réussite ultérieure des études ne permettent pas de sélectionner les candidats, des examens ou des entrevues, comme il s'en pratique présentement dans le cadre de certains programmes, devraient suffire.

5.6 La durée des programmes d'études universitaires

Le phénomène de la réorientation des études à l'université fait en sorte que près de 40 % des diplômés auront terminé leurs études avec une année de scolarité additionnelle à celles normalement prévues. Il ne s'agit pas ici d'une année de calendrier qui s'ajoute au cheminement des étudiants au plan strict, il s'agit véritablement de cours qui s'ajoutent à la formation et qui ne semblent pas être pris en compte, sauf dans le cas des universités anglophones, parce que les étudiants cheminent à l'intérieur de programmes

plus généraux qui permettent de réinvestir une première année. Si l'on considère les programmes de trois ans, majoritaires au Québec, et si l'on considère le cheminement normal des étudiants où l'on termine les études secondaires après onze années de scolarité, les études collégiales préuniversitaires après deux années de scolarité et les études universitaires après trois années de scolarité, près de la moitié des diplômés universitaires auront donc terminé leurs études avec dix-sept ou dix-huit ans de scolarité. Un certain nombre d'éléments découlent de cette situation que le Conseil souhaite mettre en lumière. Il est conscient que ces questions soulèveront un débat, mais elles sont latentes dans les discussions présentement en cours dans les universités où, dans le cadre de la révision des programmes de premier cycle, celles-ci essaient de concilier, à l'intérieur des cadres actuels des programmes sur trois ou quatre ans, l'ensemble des exigences ou des attentes que l'on formule en termes de formation fondamentale, de formation générale, de formation spécialisée et d'amélioration des rapports entre la formation pratique et théorique en lien avec les besoins du marché du travail.

Doit aussi être considérée dans cette perspective, une question soulevée par le Conseil, dans son document de consultation sur les objectifs et les orientations de la maîtrise dans les universités du Québec qu'il a rendu public en 1989, qui consiste à aménager un passage plus rapide du baccalauréat au doctorat pour les cheminements de recherche ou de formation de chercheurs. Des organismes, comme le Conseil supérieur de l'éducation, proposent d'ajouter une année de formation pour prendre en compte l'ensemble des besoins de formation des maîtres en vue de leur assurer une certaine polyvalence et une plus grande expertise en matière pédagogique. D'autres questions de cette nature ont été soulevées plus récemment. Dans son avis sur les conditions d'accès à l'Ordre des comptables agréés, le Conseil a rappelé le débat concernant la préparation aux examens uniformes de l'Ordre des comptables agréés qui nécessite une formation additionnelle à celle du baccalauréat en administration ou en sciences comptables déjà donnée par les universités. S'ajoutent aussi des préoccupations soulevées par la Corporation professionnelle des psychologues qui souhaite modifier les conditions actuelles d'accès à l'ordre en transformant les programmes de premier cycle et de

maîtrise en un doctorat de psychologie de premier cycle modelé sur certains programmes qu'on retrouve aux États-Unis. Cette tendance à l'allongement de la durée des études dans certains programmes est bel et bien réelle en Amérique du nord. Pour simples fins de comparaison, en Ontario, près de la moitié des étudiants s'inscrivent dans des programmes «honours» ou encore «general» de quatre ans; environ 40 % des diplômés auraient suivi ces cheminements durant la période de 1984-1985 à 1988-1989[59]. Dans cette province, l'accès à l'université se fait après généralement treize ans de scolarité: douze années de formation générale plus une année durant laquelle les étudiants devront compléter les cours préalables à la poursuite des études universitaires. On en arrive donc pour ces programmes universitaires d'une durée de quatre ans, à un total de dix-sept ans de scolarité à la fin des études. Plusieurs programmes dits «généraux» sont maintenant alignés sur la durée du programme «honours» de quatre ans où seules les exigences académiques distinguent les programmes[60]. D'autres exigences contribuent à l'allongement de la durée des études en Ontario et en Amérique du Nord. Ainsi, pour plusieurs programmes professionnels, comme la médecine, le droit, certains programmes des sciences de l'administration, des sciences de l'éducation ou du travail social, les politiques d'admission requièrent un premier baccalauréat universitaire.

La question de la durée des programmes d'études est au coeur d'un certain nombre de discussions en cours dans les universités québécoises. À l'Université de Montréal, par exemple, cette perspective d'allongement de la durée des programmes a été évoquée dans le cadre d'une consultation des étudiants. Ainsi, lors d'une révision de programmes, si l'on concluait qu'il faille augmenter la durée de formation pour répondre à des besoins bien particuliers du genre de ceux énumérés plus haut, le Conseil croit que ces

---

59. Ontario Council on University Affairs, *Study of the Differentiation Between Honours and General Programs in Arts and Science. Interim Report*, Toronto, OCUA, octobre 1989, p. 16.

60. Sur la base d'une analyse des annuaires de la plupart des universités ontariennes, de même qu'une publication du ministère des Collèges et universités, *Horizons 1991-1992. Guide to Postsecondary Education in Ontario*, Toronto, Ministère des Collèges et universités.

avenues devraient être envisagées. Toutefois, ces démarches ne devraient être entreprises qu'après une étude approfondie des besoins et après avoir obtenu l'avis des autorités concernées. Cette approche peut causer des effets d'entraînement à l'échelle du système qu'il faut considérer. À certains égards, le Conseil croit qu'il est possible de combiner des stratégies qui visent à décloisonner certains programmes, de façon à réduire les pertes de temps encourues par les étudiants qui se réorientent. Les sommes ainsi libérées pourraient être redéployées pour permettre l'enrichissement de certains programmes, le développement de nouveaux programmes et l'implantation de mesures favorisant la persévérance des étudiants.

CONCLUSION

Le Québec a misé massivement sur l'éducation dans tous les ordres d'enseignement pour assurer son développement depuis les vingt dernières années. De façon explicite, le gouvernement a confié à l'université le soin de fournir des professionnels dans une foule de disciplines, des chercheurs scientifiques et du personnel hautement qualifié dont il a besoin pour assurer, non seulement son développement économique, mais aussi son développement social et culturel. Parce que l'université est vue comme une institution contribuant à l'avancement de la société, les attentes à son endroit sont multiples et exigeantes. À ce titre, l'université jouit d'une position enviable dans notre société.

Parce que les attentes à son égard sont élevées, l'université est aussi fréquemment soumise à la critique et aux débats publics sur la façon dont elle s'acquitte de sa tâche. Le présent rapport a mis en lumière certaines de ces situations qui méritent une attention particulière aux yeux du Conseil. C'est aux universités qu'incombe la responsabilité d'agir pour assurer à la fois le progrès de leur établissement, mais aussi le progrès des étudiants qu'elles ont la responsabilité de former. Le contexte des années 1990, du passage du XX^{e} au XXI^{e} siècle, est fort différent de celui qui a présidé au développement substantiel que les universités ont connu dans la foulée de la Révolution tranquille. Il ne s'agit plus maintenant de bâtir un système complet dans une perspective d'accessibilité physique. De grands progrès à cet égard ont été accomplis. Si des gains restent encore à faire à certains égards, le système québécois entre maintenant dans une phase de consolidation qui prend appui sur les acquis des dernières années.

Certains facteurs permettent de prévoir que les effectifs universitaires continueront de croître régulièrement au cours des prochaines années, bien

que de façon modeste. Les efforts entrepris à tous les ordres d'enseignement, y compris à l'université, pour favoriser la persévérance et la réussite devraient donner fruit. Ensuite, la valeur sociale attachée à la formation universitaire dans les stratégies d'intégration au marché du travail demeurera et, fort probablement, s'accentuera. De plus en plus scolarisée, la population aura aussi tendance à reproduire et à accentuer ces modèles de formation et de cheminements scolaires.

Ces dernières années, nous avons assisté à une certaine stabilisation des régimes d'études en ce qui a trait au le temps plein et au temps partiel. Si les étudiants en provenance immédiate du collégial, pour lesquels a principalement été instauré le système d'enseignement postsecondaire que nous connaissons, demeure le groupe le plus important, il n'est plus majoritaire. Il est fort probable que s'installera, entre les étudiants à temps plein et ceux à temps partiel, à une dynamique où, selon la conjoncture économique et le degré d'ouverture du marché du travail, on retrouvera sur des périodes de trois, cinq ou dix ans, tantôt plus d'étudiants à temps partiel, tantôt plus d'étudiants à temps plein.

Les disciplines semblent se maintenir de façon relativement stable dans leurs capacités d'attraction des clientèles. C'est du côté des inscriptions féminines dans certains secteurs, notamment en sciences appliquées où les femmes n'ont pas encore fait les gains que les développements des dernières années leur ont permis de réaliser dans les autres domaines et dans l'ensemble de la clientèle universitaire, que nous pouvons attendre des changements substantiels au premier cycle.

La diversité des clientèles universitaires entraîne aussi un éventail comparable de comportements, d'attitudes et de retenue à l'endroit des universités. On peut ici penser au travail rémunéré, en particulier chez les effectifs en cheminement continu, aux aspirations professionnelles étroitement liées à la poursuite des études universitaires et aux changements dans les régimes d'études. Parce que ces valeurs et ces habitudes de vie s'impriment dès le secondaire et se cristallisent au cégep, l'université ne peut se fermer à

cette réalité et se voit obligée de composer avec ses effets les plus difficiles dans le cadre de ses activités. La diversité des effectifs et les changements de comportement chez les étudiants témoignent de l'impact des politiques d'accessibilité; ces politiques entraînent des transformations majeures dans les établissements, dont on entrevoit à peine les conséquences.

La progression plus lente des effectifs et les conditions dans lesquelles elle s'exerce est aussi liée à un contexte financier et budgétaire difficile pour l'État et les universités. Si les universités ont pu compter, jusqu'au début des années 80, sur des augmentations de ressources importantes pour s'acquitter de leur mission, elles ont vu diminuer, depuis, les ressources allouées au développement par le trésor public. Le financement a ainsi atteint son rythme de croisière avec des perspectives d'ajustements modestes, certes, mais qui donnent au développement et au progrès une envergure moindre, sans en nier toute l'importance.

Ces contraintes, le Québec n'est pas seul à les vivre. Toutes les sociétés occidentales doivent faire face à des situations où à la fois l'ingéniosité, l'innovation et l'effort de créativité devront être beaucoup plus grands, parce qu'il nous faudra trouver des solutions efficaces dans des contextes beaucoup plus exigeants, plus difficiles et où nous devrons nous soucier non seulement des objectifs, mais des moyens pour les atteindre et pour établir avec plus de rigueur les priorités et leur ordonnancement dans le temps.

Les universités face au défi de l'efficience. Parce que toutes les pistes de développement ne pourront être supportées de la même façon par les fonds publics, les universités devront de plus en plus s'attarder à leur propre fonctionnement et voir où sont les sources d'économie possibles, tout en préservant les grands objectifs d'accessibilité, de démocratisation et de promotion de l'excellence. Le Conseil a mis en lumière, par l'examen des cheminements des étudiants, que les possibilités de redéploiement existent. En fait, c'est près de la moitié de la clientèle universitaire au premier cycle qui expérimente. Elle changera d'orientation et de programme, tantôt elle

s'inscrira dans un autre programme en attendant d'être admise dans le programme de son choix ou, éventuellement, pour au moins le quart de la clientèle, elle abandonnera ses études. D'autres travaux pourraient nous permettre de mieux cerner certains phénomènes, notamment toute la question de l'offre de programmes, prise sous l'angle des activités, et de certains aspects de la productivité du personnel oeuvrant à l'université, qui ne doit pas non plus, *a priori*, être écarté de la réalisation des objectifs que l'on pourra retenir.

Ainsi, c'est entre autres par des mesures qui assureront une plus grande diversité des cheminements possibles des étudiants, notamment du côté des universités francophones où, dans la foulée de la réforme proposée par le Rapport Parent, on a délaissé les programmes plus généraux, qu'on permettra à des étudiants de mieux s'orienter et de cheminer plus efficacement en fonction de leurs capacités et de leurs aspirations. Ces programmes plus généraux sont importants car, si certains phénomènes de réorientation peuvent être atténués par des pratiques d'admission plus sélectives et plus appropriées, on ne pourra totalement les éliminer, en raison de la très grande accessibilité et des comportements plus fluides de la part des effectifs étudiants. À cet égard, l'université peut, par un redéploiement de ses programmes et une révision de certaines de ses pratiques d'admission, corriger une partie des difficultés; mais elle ne pourra y arriver seule. Autant sous l'angle de la qualité que des comportements fortement axés sur la réorientation des étudiants, le développement de profils plus généraux dépend pour une bonne part d'une révision de la formation préuniversitaire offerte par le collégial, à la fois dans ses modes et dans certains de ses contenus.

Mais pour le collège et pour l'université, ces deux réalités s'interpénètrent car ici il n'est pas tant question des responsabilités propres à chacun des ordres d'enseignement, mais plutôt du cheminement le plus harmonieux possible des étudiants d'un ordre d'enseignement à un autre et à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement. C'est pourquoi il faut souhaiter que le CLESEC, ou tout autre mécanisme que les universités et les

collèges peuvent mettre en place, soit le plus actif et le plus fructueux possible.

Les universités devront faire face au défi de l'efficacité. Parce que l'on attend des universités et des universitaires, et de ceux et celles qui y sont formés, une contribution majeure au développement de notre société, on exige d'eux non seulement l'engagement de chacun pour que ces derniers complètent leurs études, mais aussi qu'ils obtiennent une formation de qualité qui inspirera confiance. À cet égard, le Conseil constate que la performance des universités en matière de diplomation au baccalauréat est appréciable. Sur une période de 7 ans, le Québec diplôme une proportion plus forte d'étudiants à temps complet ou à temps partiel au baccalauréat que ce qu'on observe aux États-Unis ou encore dans le reste du Canada. Des progrès restent cependant à accomplir du côté des certificats et des études à temps partiel où les performances demeurent faibles, voire inquiétantes.

Le phénomène de l'abandon est lié à des causes complexes qui ne peuvent être facilement isolées. C'est généralement plusieurs facteurs qui se combinent pour amener certains étudiants à quitter leurs études. Le Conseil croit que les universités doivent poursuivre les efforts entrepris dans l'implantation de mesures pour favoriser la persévérance des étudiants, surtout pour les étudiants dont la scolarité est passablement avancée. Ces mesures liées à l'offre de cours de rattrapage, de tutorat, d'identification plus fine des étudiants qui peuvent présenter des difficultés ou encore de modèles alternatifs de pédagogie et d'encadrement, qui assurent une continuité dans la formation, de rapprochement des étudiants entre eux, ainsi que des professeurs et des étudiants, sont importantes. Alliées à certaines réorganisations de type plus structurel, elles devraient permettre d'améliorer les résultats au chapitre de la diplomation. Il faudra accorder une attention particulière aux conditions d'études qui permettront aux étudiants à temps partiel de mieux réaliser leurs projets. Nous sommes cependant conscients que ces étudiants ne pourront peut-être pas, en raison d'objectifs et de situations qui leur sont propres, notamment par une présence beaucoup plus forte sur le

marché du travail pendant les études, réussir dans les mêmes proportions que les étudiants du baccalauréat inscrits à temps complet.

Le Conseil croit aussi que l'amélioration nette de la performance en matière de diplomation, déjà très élevée au baccalauréat, ne pourra être accomplie sans un support financier soutenu, voire accru de l'État. Parce que la réussite à l'université implique la persévérance des étudiants, elle entraîne une augmentation non négligeable des coûts de fonctionnement du système universitaire. Les universités peuvent, en améliorant l'efficience de certains aspects de leur fonctionnement, redéployer une partie des sommes pour améliorer les programmes, enrichir la durée de la formation là où c'est nécessaire et supporter des activités additionnelles. L'ensemble de ces mesures ne pourra être véritablement efficace que dans la mesure où l'État pourra assurer aux université qu'il continuera d'accorder le financement adéquat pour les étudiants qui sont admis et qui poursuivent leurs études le plus loin possible.

Les universités devront relever le défi de la qualité de la formation. On pense ici, bien sûr, à la revalorisation de l'enseignement au premier cycle. Cette revalorisation passe par une participation plus active des professeurs réguliers au premier cycle, mais aussi par une évaluation plus précise de la contribution des chargés de cours, en particulier dans certains domaines où ils sont très présents. Le Conseil consacrera le troisième volet de son rapport sur le premier cycle à ces questions. Seront aussi abordées les questions plus strictement pédagogiques qui concernent les stratégies et les pratiques généralement observées dans les milieux universitaires qui permettent, selon les programmes et les attentes des professeurs et des étudiants, d'atteindre les meilleurs résultats possibles.

C'est peut-être dans cette dimension de la diversité des effectifs universitaires et des attentes, qui sont le fruit de l'ouverture extraordinaire envers l'accessibilité que nous avons connue au cours des vingt-cinq dernières années, que les défis sont les plus complexes. L'expérience ne permet pas de conclure que des stratégies pédagogiques, des modes d'organisation des cours,

des séquences de formation selon les disciplines, les programmes, peuvent être adoptés de préférence à d'autres et de manière définitive dans les établissements pour favoriser la meilleure formation possible des étudiants et permettre de réconcilier les attentes de chacun.

Le Conseil croit aussi que la formation en vue de l'accès au marché du travail devra être au coeur des préoccupations des universités au cours des prochaines années. Les questions qui découlent du rôle de l'université dans ce domaine peuvent se regrouper sous trois aspects qui sont au coeur du deuxième volet du présent rapport du Conseil sur le premier cycle. D'abord, l'insatisfaction manifeste des étudiants et des employeurs à l'endroit de la formation pratique des diplômés universitaires mérite d'être approfondie. Il est important qu'un dialogue fructueux s'installe entre les universités, les étudiants et le milieu du travail pour mieux cerner à la fois les responsabilités de chacun et les attentes légitimes que l'on peut formuler à l'endroit des uns et des autres. Il faut aussi éviter des généralisations qui font en sorte que des candidats qui présentent des qualités fort diverses ne soient jugés à l'aulne d'attentes fort différentes, quelquefois incompatibles, selon celui ou celle à qui on s'adresse. À n'en pas douter, l'éventail moins étendu des programmes des universités francophones peut contribuer à alimenter certaines de ces perceptions négatives.

Dans le cas des professions réglementées par des corporations professionnelles, ces discussions prennent une tournure particulière. Elles impliquent souvent, au terme de propositions véhiculées par les corporations professionnelles et soumises au gouvernement par le ministre responsable de l'application des lois professionnelles, des règlements qui déterminent à la fois les diplômes qui donnent accès à ces professions et aussi des conditions supplémentaires. Plusieurs dossiers sont en souffrance depuis des années dans ces domaines et le Conseil croit que les universités devraient faire preuve d'un plus grand leadership pour permettre non seulement la solution des problèmes existants, mais aussi assurer que l'évolution des programmes et des cheminements soit assumée de façon plus dynamique et plus prospective, en concertation avec le milieu professoral.

Il serait important, au cours des prochaines années, de mieux étudier les relations entre le marché du travail et les diplômés. Les études conduites par l'Université Laval, l'Université de Montréal et les relances du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science démontrent des liens discordants entre les diplômes et l'emploi. Même des secteurs qui, traditionnellement, pouvaient offrir de plus grandes possibilités d'emploi ne résistent plus à la détérioration de l'économie que nous connaissons de façon plus ou moins périodique. Parce que l'engagement d'un étudiant dans son programme d'études est fortement influencé par ses aspirations professionnelles, mais aussi parce que, dans le temps, la situation qui l'aura amené à poser ses choix se sera peut-être substantiellement modifiée au cours des années, l'étudiant sera tenté soit de s'ajuster, soit de se réorienter, ou encore risque de ne pas trouver sa place de façon adéquate au sein de l'économie.

La situation des décrocheurs de l'université devra aussi être étudiée attentivement. Contrairement aux études dont nous disposons concernant les décrocheurs au secondaire, nous ne connaissons pas suffisamment de choses sur la situation des décrocheurs à l'université pour mesurer, si de façon intrinsèque, la formation universitaire améliore sensiblement la situation sur le marché du travail des étudiants qui n'ont pas obtenu de diplôme, comparativement à ceux qui ont complété leur programme d'études.

Le Conseil entreprend, avec le premier volet de ce rapport sur le premier cycle, un travail de longue haleine. Il souhaite de cette façon susciter réflexions et débats sur la mission cardinale de l'université : la formation des étudiants au premier cycle.

ÉVOLUTION DES STRUCTURES D'ACCUEIL UNIVERSITAIRES

HEBDO-ÉDUCATION - Bulletin du ministère de l'Éducation
Québec / 28 mai 1968 / IVe année, nº 45

Modifications des conditions d'admission aux structures d'accueil universitaire

RÉVISION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DANS LES COLLÈGES PUBLICS

Le ministère de l'Éducation, après consultation auprès des six universités du Québec et des autorités des collèges publics apportera certaines modifications importantes aux programmes d'études préparatoires à l'entrée à l'université.

Cette décision fait suite à une série de réunions qu'a tenues le Comité mixte du ministère de l'Éducation et des universités québécoises au cours de l'année. Ce comité est composé de MM. Paul Lacoste, vice-recteur de l'université de Montréal; Roger Bernier, vice-recteur de l'université de Sherbrooke; M.I. Campbell, doyen de la Faculté des arts de l'université Bishop; Michael Oliver, vice-recteur de l'Université McGill, Gerry Mahoney, chef du Département de psychologie de l'université Sir George Williams et de M. l'abbé Lorenzo Roy, vice-recteur de l'université Laval. Pour le ministère de l'Éducation, MM. Arthur Tremblay et Jean-Marie Beauchemin, respectivement sous-ministre et sous-ministre adjoint, MM. Pierre-Yves Paradis, directeur général de la Formation des maîtres; Germain Gauthier, directeur général de l'Enseignement supérieur; Jean-Marie Joly, directeur général de l'Institut de recherches pédagogiques, Paul-Émile Larose et Jean-Paul Desbiens, respectivement directeur général adjoint de l'Enseignement collégial et directeur du Service des programmes de l'enseignement préuniversitaire.

Ces réunions ont pour but de définir les programmes conduisant aux structures d'accueil à tous les cours universitaires. Ces programmes sont constitués par les cours requis pour préparer un étudiant à entreprendre des études de niveau universitaire.

À la suite de la session d'étude qui avait eu lieu en mars 1967, un certain nombre de programmes conduisant à l'université avaient été établis. Ces décisions instituaient déjà un pas important vers la coordination entre le niveau collégial et le niveau universitaire.

Cependant, le grand nombre de ces programmes et leur trop grande rigidité rendaient difficile l'orientation des étudiants.

Le Comité mixte et les directeurs des services pédagogiques souhaitaient une simplification des conditions d'admission à l'université. Les discussions se sont poursuivies toute l'année et ont donné lieu à une première réunion à Montréal, le 3 mai dernier, qui groupait des représentants des universités et du réseau des collèges publics. Cette première réunion fut suivie d'une deuxième les 13 et 14 mai à Montréal.

On trouvera plus loin l'essentiel des déterminations auxquelles l'assemblée est parvenue à cette occasion.

Une autre troisième rencontre aura lieu à Trois-Rivières le 10 juin prochain. L'objet de cette session d'étude est de réviser les contenus

Lancement
du
chalutier-école
«E.P. Le Québécois»
(Voir p. 335)

des cours et d'élaborer des cours nouveaux selon les exigences des divers programmes. En ce qui concerne les programmes des spécialités les comités en cause devront étudier particulièrement la composition et l'allègement de ces programmes et prévoir l'établissement de troncs communs pour les programmes de spécialités apparentées.

Admission à l'université

Explication générale

Dans un collège public, l'année scolaire dure 30 semaines réparties en deux sessions de 15 semaines. L'étudiant doit suivre 6 cours par semaine et, en plus 2 heures d'éducation physique. Un cours comporte généralement 3 heures d'enseignement par semaine et les travaux de laboratoire et de recherches appropriés à la nature du cours.

L'élève choisit ses cours dans la mesure où il décide de son orientation ultérieure. Pour chaque session deux cours sont obligatoires pour les élèves quelle que soit leur orientation : ce sont les cours de langue et littérature, et les cours de philosophie. Trois cours constituent ce qu'on appelle le champ de concentration ou de spécialisation; un sixième cours, appelé complémentaire est destiné à élargir la formation de l'étudiant.

L'énumération des cours qui suivent, est ce que les universités et le Ministère ont déterminé comme essentiels à l'admission de l'élève dans les différentes Facultés des universités québécoises.

SCIENCES HUMAINES I

Liste des structures d'accueil

Facultés des sciences sociales des universités francophones (départements de sociologie, d'anthropologie, d'économie, de sciences politiques).

Facultés des sciences de l'administration des universités francophones.

Psychologie

Cours exigés

Faculté des Sc. Sociales		Facultés des Sc. de l'administration	
En 1re année		En 1re année	
Maths	101	Idem	
	103		
	203		
En 2e année		En 2e Année	
Maths	213	Maths	213
	920		402
		Sc. Soc.	230
			240
		Ps.	101
			201

SCIENCES HUMAINES II

Liste des structures d'accueil

Sciences religieuses
Théologie
Sciences de l'éducation
Droit
Philosophie
Géographie
Histoire
(pour les universités anglophones)
Sciences sociales
Sciences de l'administration

Cours exigés

SCIENCES RELIGIEUSES

2 cours de philosophie

THÉOLOGIE

2 cours de philosophie

N.B. les facultés de théologie des universités anglophones ne sont pas des structures d'accueil immédiates pour les étudiants venant des CEGEP.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Les étudiants doivent choisir leurs cours selon les lois de la concentration et selon la spécialisation visée au niveau universitaire.

DROIT

Les facultés de droit de Laval, Montréal et Sherbrooke exigent 2 cours de sciences sociales : 101 et 240. Aucune exigence particulière pour la faculté de droit de McGill.

N.B. Les facultés de droit suggèrent que les autres cours composant le champ de concentration soient choisis de préférence en philosophie, sciences sociales, histoire.

PHILOSOPHIE

Aucune exigence particulière.

GÉOGRAPHIE

2 cours de maths; les universités francophones spécifient : maths 101 et 103.

HISTOIRE

Aucune exigence particulière.

SCIENCES SOCIALES

(Pour les universités anglophones) : 2 cours de maths.

SCIENCES DE L'ADMINISTRATION

(Pour les universités anglophones) : 2 cours de maths.

REMARQUE

Les structures d'accueil énumérées ci-dessus insistent fortement sur la nécessité d'une solide formation en langue seconde.

PSYCHOLOGIE - STRUCTURE D'ACCUEIL

4 cours de maths;
biologie 923, ayant comme pré-requis biologie 001-90;
psychologie 101-201.

GROUPE-LETTRES
Liste des structures d'accueil

Tous les départements des facultés de Lettres;
le département d'Histoire de l'Art de l'université de Montréal;
le département des Beaux-Arts de l'université McGill;
cinéma et théâtre.

Cours exigés
Pour les étudiants francophones

A- 2 cours de français : français 114,
1 des 3 cours suivants : 122 - 231- 331;
B- anglais 604 - 101 et 604 - 201;
C- 2 cours dans une 3e langue, classique ou moderne.
N.B. Les exigences formulées en «B» et «C» doivent s'interpréter ainsi : l'étudiant doit posséder, au moment de son entrée en faculté, le niveau de formation déterminé par le plus avancé de ces 2 cours. Si l'étudiant possède déjà ce niveau de formation au moment de son inscription au CEGEP, il peut être dispensé de ces cours, mais il doit être fait mention de cette dispense à son dossier scolaire.

Pour les étudiants anglophones

A- anglais 602 -921
602 - 922;
B- français 613 - 101
613 - 201.
N.B. La remarque faite plus haut s'applique aux étudiants anglophones.

GROUPE-ARTS
Liste des structures d'accueil

Les études post-collégiales dans les disciplines en cause.

Cours exigés
A- pour les études musicales
4 cours en Histoire des Arts;
4 cours de culture auditive et de langage musical;
4 cours d'exécution.
N.B. Les 4 cours complémentaires doivent *normalement* être affectés à des travaux de laboratoire dans les matières en cause.
4 cours en Histoire des Arts;
4 cours dans les Arts à 2 dimensions;
3 cours dans les Arts à 3 dimensions;
1 cours d'analyse et d'étude des textes.

GROUPE-SCIENCES
Liste des structures d'accueil

A- Sciences pures et appliquées
Sciences
Génie
Foresterie et Géodésie
Architecture
Agriculture
B- Sciences de la santé
Chirurgie dentaire
Diététique et Nutrition
Éducation physique
Médecine
Médecine vétérinaire

Nursing
Optométrie
Pharmacie

Cours exigés

Sciences pures et appliquées		Sciences de la santé	
En 1re année			En 1re année
maths	2 cours		idem
phy.	2 cours		
chim.	2 cours		
En 2e année			En 2e année
maths	2 cours	maths	1 cours
phy.	1 cours	ch.	1 cours
biol.	1 cours	biol.	2 cours
		phy.	1 cours

Structures d'accueil universitaires

(Admission à l'université en septembre 1991)

Le Comité de Liaison Enseignement Supérieur Enseignement Collégial (CLESEC) publie chaque année un guide des structures d'accueil aux études du premier cycle dans les universités du Québec. Ce document présente une compilation officielle des exigences auxquelles doit satisfaire l'étudiant de niveau collégial en vue de son admission aux universités québécoises, à sa sortie du collège. Les tableaux qui suivent résument ces exigences; des détails supplémentaires bien spécifiques peuvent être obtenus en s'adressant au secrétariat pédagogique ou à l'aide pédagogique individuelle ou aux conseillers en information scolaire et professionnelle.

➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤

Les cinq tableaux qui suivent indiquent:

- dans la colonne centrale: les principales orientations universitaires
- dans la colonne de gauche: les préalables généralement exigés par les universités pour ces orientations
- dans la colonne de droite: les principales exceptions de certaines universités relativement à ces préalables. Les orientations touchées par ces exceptions sont suivies d'une ligne pointillée.

➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤

N.B. Dans les pages qui suivent,

U.D.M.	signifie Université de Montréal
U.Q.A.C.	signifie Université du Québec à Chicoutimi
U.Q.A.H.	signifie Université du Québec à Hull
U.Q.A.M.	signifie Université du Québec à Montréal
U.Q.A.R.	signifie Université du Québec à Rimouski
U.Q.A.T.	signifie Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
U.Q.T.R.	signifie Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé «CLESEC – Accueil 1991»

D.É.C. en Sciences

PRÉALABLES	ORIENTATIONS	EXCEPTIONS
Bio 301, 401 Chim 101, 201, 202 Math 103, 203 Phys 101, 201, 301	Agriculture	McGill: Bio 401 et Chimie 202 non obligatoires
	Agro-économie	Laval et McGill: Bio 401 et Chimie 202 non obligatoires
	Aménagement des ressources forestières	
	Biochimie	Bishop, Sherbrooke, Concordia, UQAM, UQTR: Bio 401 et Chim. 202 non obligatoires
	Bio-agronomie	voir ci-bas
	Biologie médicale	DEC en techniques biologiques ou autre + Math 103 + 1 Chim. + 1 Phy. + Biologie
	Consommation	Laval: aucun préalable
	Diététique	
	Ergothérapie	
	Médecine	
	Médecine dentaire	
	Médecine vétérinaire	
	Optométrie	
	Orthophonie et Audiologie	UDM: Bio 401 et Chim. 202 non obligatoires
	Pharmacie	
	Physiothérapie	
	Sciences de l'anatomie	
	Sciences des aliments	Laval et McGill: Bio 401 et Chimie 202 non obligatoires
	Sciences du bois	voir ci-bas et page 220
	Sciences infirmières (nursing)	Laval, McGill acceptent aussi DEC en TIN; Sherbrooke, UQAC, UQAH, UQTR, UQAT, UQAM: DEC en TIN seulement
	Aménagement des ressources forestières	voir ci-haut (sc. du bois)
	Architecture	McGill, UDM + Math 105 UDM accepte aussi Bio 921 ou 911 ou 301 ou 401, Math 337 (ou Math 103, 107), Psycho 102 ou 101 <antérieur> aussi page 222
	Architecture paysagiste	UDM accepte aussi Bio 921 ou 911 ou 301 ou 401, Math 337 (ou Math 103, 107), Psycho 102 ou 101 <antérieur> aussi page 222
	Bio-agronomie	voir ci-haut
	Biologie	Laval + Math 105 ou + Bio 401 et Chim. 202 UQAC, UQAR, UQTR: Sherbrooke: DEC professionnel McGill + Bio 401 et Chim. 202 UQAM: DEC en TIN + 1 Chim. + 1 Math + 1 Biologie
	Biochimie	+ Math 105 à partir d'août '90
	Biophysique	
Bio 301 Chim 101, 201 Math 103, 203 Phys 101, 201, 301	Chimie	Laval + Maths 105 ou + Bio. 401 et Chim. 202
	Enseignement en éducation ou activité physique	UQAM, UQTR, UDM, McGill: aucun préalable
	Géographie physique, géographe (B.Sc.)	voir aussi page 221
	Géologie	Laval, UQAC + Math 105
	Géomatique (arpentage, géodésie)	
	Microbiologie	Laval + Math 105 ou + Bio. 401 et Chim. 202; McGill + Bio 401 et Chim. 202
	Opérations forestières	voir aussi page 220
	Psychologie (B.Sc.)	(B.A.): voir page 222
	Physiologie	+ Chimie 202
	Sciences de l'activité physique	Sherbrooke, UQAC: aucun préalable
	Sciences du bois	voir ci-haut et page 220

Ministère de l'Enseignement supérieur
et de la Science
Secrétariat du Clesec

COMMUNIQUÉ NO 3

COURS DE LA STRUCTURE D'ACCUEIL AUX PROGRAMMES DE SCIENCES HUMAINES ET DE L'ADMINISTRATION POUR LES DÉTENTEURS DU DEC EN SCIENCES HUMAINES

En conclusion des travaux réalisés au cours de 1990-1991 et conformément aux orientations convenues lors de la séance du CLESEC du 18 octobre 1991, la CREPUQ a établi la liste des cours de la structure d'accueil aux programmes de sciences humaines et de l'administration pour les détenteurs du nouveau DEC en sciences humaines. (Document ci-annexé.) Il s'agit d'une structure d'accueil allégée et simplifiée, qui honore le contenu du nouveau programme et son tronc commun.

De manière générale, le nouveau DEC donnera directement accès à l'ensemble des programmes universitaires de sciences humaines, à l'exception de certains programmes de psychologie et d'adaptation scolaire et sociale, qui exigeront *Biologie 921* et *Mathématiques 201-xxx* (un nouveau cours de 30 heures, présenté dans le communiqué no 4), et de certains programmes d'économie, qui comportent des préalables en mathématiques. Quant aux programmes universitaires d'administration et de sciences comptables, ils continueront d'exiger la séquence de *Mathématiques 103, 105 et 203*.

Le CLESEC a souligné l'importance de ces changements et salué les résultats de cette vaste opération de concertation.

1642-0034

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec
Le secrétariat du C L E S E C
1033, rue De La Chevrotière, 20e étage, Québec (Québec) G1R 5K9
Téléphone: Télécopieur:

CREPUQ

Cours de la structure d'accueil aux programmes de sciences humaines et de l'administration pour les détenteurs du DEC en sciences humaines

Version finale - Novembre 1991

Secteur ou programme	Cours de la structure d'accueil	Établissement
Anthropologie	Aucun cours préalable	Concordia, Laval, McGill, Montréal
Communications	Aucun cours préalable	Concordia, Laval, Montréal, Sherbrooke, UQAM
Criminologie	Aucun cours préalable	Montréal
Démographie (mineure)	Aucun cours préalable	Montréal
Droit	Aucun cours préalable	Laval, McGill, Montréal, Sherbrooke, UQAM
Économique	Mathématiques 103, 105 et 203	Laval, Montréal, Sherbrooke, UQAM, UQAR, UQTR
	Éléments de formation intégrés aux programmes	Bishop's, Concordia, McGill
Économique (mineure)	Mathématiques 103	Sherbrooke
	Aucun cours préalable	Bishop's, Laval, Montréal, Concordia
Éducation	Aucun cours préalable	Concordia, Laval, McGill, Montréal, Sherbrooke UQAC, UQAH, UQAM, UQAR, UQAT, UQTR
Éducation physique	Aucun cours préalable	Laval, McGill, Montréal, Sherbrooke, UQAC, UQAM UQTR
Sciences de l'orientation	Aucun cours préalable	Laval
Études géopolitiques	Aucun cours préalable	Bishop's, Concordia, Laval, McGill, Montréal
Géographie/Histoire	Aucun cours préalable	Bishop's, Concordia, Laval, McGill, Montréal Sherbrooke, UQAC, UQAM, UQAR, UQTR
Psychologie	Mathématiques 201-XXX Biologie 921	Bishop's, Concordia (Faculté des Arts), Laval Montréal, UQAC, UQAM, UQTR
	Aucun cours préalable	Sherbrooke

Novembre 1991

CREPUQ

Cours de la structure d'accueil aux programmes de sciences humaines et de l'administration pour les détenteurs du DEC en sciences humaines

Version finale - Novembre 1991

Secteur ou programme	Cours de la structure d'accueil	Établissement
Psychologie (suite)	Éléments de formation intégrés aux programmes	McGill (Faculté des Arts)
Psychologie (mineure)	Aucun cours préalable	Bishop's, Concordia, Laval, Montréal, Sherbrooke
Psycho-éducation	Aucun cours préalable	Montréal, Sherbrooke, UQAH, UQAT, UQTR
Adaptation scolaire et sociale	Mathématiques 201-XXX Biologie 921	UQAM, UQAR, UQTR
Récréologie	Aucun cours préalable	UQTR
Sciences politiques	Aucun cours préalable	Bishop's, Concordia, Laval, McGill, Montréal Sherbrooke, UQAC, UQAM
Sexologie	Aucun cours préalable	UQAM
Sociologie	Aucun cours préalable	Bishop's, Concordia, Laval, McGill, Montréal, UQAC. UQAH, UQAM, UQAR
Service social	Aucun cours préalable	Concordia, Laval, McGill, Montréal, Sherbrooke. UQAC, UQAH, UQAM, UQAR, UQAT
Théologie	Aucun cours préalable	Concordia, Laval, McGill, Montréal, Sherbrooke UQAC, UQAR
Urbanisme	Aucun cours préalable	Concordia, Montréal, UQAM
Administration	Mathématiques 103, 105 et 203	Bishop's, Concordia, HEC, Laval, McGill, Sherbrooke. UQAC, UQAH, UQAM, UQAR, UQAT, UQTR
Administration (mineure)	Mathématiques 103, 105 et 203	Concordia, Sherbrooke
	Aucun cours préalable	Bishop's
Relations industrielles	Aucun cours préalable	Laval, McGill (Faculté des Arts), Montréal, UQAH
Relations indust. (mineure)	Aucun cours préalable	Laval
Sciences comptables	Mathématiques 103, 105 et 203	UQAC, UQAH, UQAM, UQAT, UQTR

et de la Science
Secrétariat du Clesec

COMMUNIQUÉ NO 4

Novembre 1991

MATHEMATIQUES 201 - XXX

FORMATION COMPLÉMENTAIRE EN MÉTHODES QUANTITATIVES

(Programme de Sciences humaines)

Pour assurer les notions mathématiques et statistiques jugées essentielles par les universités pour accéder aux programmes de baccalauréat en psychologie, les cégeps et les collèges offriront à leur clientèle qui se dirige vers ces programmes, un cours complémentaire à celui de méthodes quantitatives en Sciences humaines, de trente heures (1 unité 1-1-1), qui renforcera les apprentissages des notions suivantes:

Rappel des notions de base en statistique pour les Sciences humaines et notamment:

a) Probabilités: probabilités empiriques, axiomes et théorèmes fondamentaux. Probabilités conditionnelles et événements indépendants;

b) Inférence statistique: échantillonnage aléatoire, estimation d'une moyenne et d'une proportion, intervalles de confiance, vérifications d'hypothèses, tests sur une moyenne et sur une proportion, test d'ajustement du Khi-deux;

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec
Le secrétariat du C L E S E C
1033, rue De La Chevrotière, 20e étage, Québec (Québec) G1R 5K9
Téléphone: Télécopieur:

TABLEAU COMPARATIF DES CRITÈRES DE SÉLECTION DES CANDIDATURES AUX PROGRAMMES CONTINGENTÉS DE BACCALAURÉAT ÉVALUÉS SUR LA BASE DU DEC 1990-1991

CREPUQ

Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures aux programmes contingentés de baccalauréat évaluées sur la base du DEC 1990-1991

Programme	Critères de sélection	Bishop's	Concordia	HEC	Laval	McGill	Montréal	Polytechnique	Sherbrooke	UQAC	UQAM
Architecture	Présélection						1				
	Dossier scolaire				4	2	1				
	Test d'admission						√				
Architecture de paysage	Dossier scolaire						1				
Biochimie	Dossier scolaire						1				
Building Engineering	Dossier scolaire		4								
Design industriel	Dossier scolaire						1				
Génie chimique	Dossier scolaire							√	1		
Génie civil	Dossier scolaire		4					√	1		
Génie électrique	Dossier scolaire		4			2		√	1		
Génie géologique	Dossier scolaire							√			
Génie industriel	Dossier scolaire		4					√			
Génie informatique	Dossier scolaire		4			2		√			
Génie mécanique	Dossier scolaire		4			2		√	1		
Génie des matériaux	Dossier scolaire							√			
Génie des mines	Dossier scolaire							√			
Génie physique	Dossier scolaire							√			
Informatique	Dossier scolaire		4				1		1		
Informatique de gestion	Dossier scolaire								1		1
Maths-informatique	Dossier scolaire						1				
Sciences biologiques	Dossier scolaire						1				
Urbanisme	Dossier scolaire						1				1
Sciences humaines											
Adaptation scolaire et sociale	Dossier scolaire								1		
Applied Social Science	Dossier scolaire		1								
	Lettre explicative		2								
Child Studies	Dossier scolaire		4								

Légende: 1 Cote Z
2 Moyenne générale
3 Évaluation par le comité
4 Engagement social et bénévolat

CREPUQ

Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures aux programmes contingentés de baccalauréat évalués sur la base du DEC 1990-1991

Programme	Critères de sélection	Bishop's	Concordia *	HEC *	Laval	McGill	Montréal *	Polytechnique	Sherbrooke	UQAC	UQAM
Sciences de la santé											
Diététique	Dossier scolaire				1						
Ergothérapie 1205	Présélection						√				
	Dossier scolaire				4	2	1				
	Test d'admission						√				
	Expérience pertinente					√					
Médecine 1201	Présélection				√	√	1				
	Dossier scolaire				4	2	1		1		
	Test d'admission						√				
	Entrevue					√	√				
	Références					√					
Chirurgie/Médecine dentaire 1204	Présélection					√	1				
	Dossier scolaire				4	2	1				
	Test d'admission				√	√	√				
	Entrevue					√	√				
	Références					√					
Médecine vétérinaire 1218	Présélection						1				
	Dossier scolaire						1				
	Test d'admission						√				
	Entrevue						√				
Nutrition	Dossier scolaire						1				
	Test d'admission						√				
Optométrie 1209	Dossier scolaire						1				
	Test d'admission						√				
Orthophonie et audiologie	Présélection						1				
	Dossier scolaire						1				
	Test d'admission						√				
Pharmacie	Présélection						1				
	Dossier scolaire				4		1				
	Test d'admission						√				
	Entrevue						√				
Physiothérapie 1206	Dossier scolaire				4	2	1				
	Expérience pertinente					√					
Sciences infirmières	Dossier scolaire				4		1		1		
Sciences pures et appliquées											
Actuariat Mathématiques	Dossier scolaire		3								

Légende: 1 Cote Z
2 Moyenne générale
4 Cours de la matière

CREPUQ

Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures aux programmes contingentés de baccalauréat évaluées sur la base du DEC 1990-1991

Programme	Critères de sélection	Bishop's	Concordia	HEC	Laval	McGill	Montréal	Polytechnique	Sherbrooke	UQAC	UQAM
Criminologie	Dossier scolaire						1				
Droit	Présélection					√	1				
	Dossier scolaire				4	2	1		1		
	Test d'admission					√	√				
	Entrevue					√					
	Références					√					
Économique	Dossier scolaire		4						1		
Éducation	Dossier scolaire						1				
Éducation physique/Sc. de l'activité physique/Exercise Science	Dossier scolaire		4			2	1		1		
	Tests d'aptitude physique						√				
	Références					√					
Enseignement préscolaire, primaire	Dossier scolaire		4		4				1	2	
	Tests d'admission									√	√
	Entrevue		√								
Leisure Studies	Dossier scolaire		4								
Psycho-éducation	Dossier scolaire						1		1		
	Test d'admission						√				
Psychologie	Présélection		4								
	Dossier scolaire				4		1		1		1, 3
Psychosociologie de la communication	Présélection										√
	Dossier scolaire										1
	Entrevue et questionnaire										√
Sciences juridiques	Présélection										√
	Dossier scolaire										√
	Test d'admission										√
	Entrevue										√
Science politique	Dossier scolaire		4				1				
Sciences de la communication	Présélection										√
	Dossier scolaire		√				1				√
	Entrevue et questionnaire		√								√
	Porte-folio		√								
Service ou travail social/ Social Work	Dossier scolaire				4	2	1		1	1	1
	Questionnaire					√				√	
	Entrevue										
	Références										
Sexologie	Dossier scolaire										1
	Test d'admission										√

Légende : 1 [illegible]
2 [illegible]
3 [illegible]

CREPUQ

Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures aux programmes contingentés de baccalauréat évaluées sur la base du DEC 1990-1991

Programme	Critères de sélection	Bishop's	Concordia	HEC	Laval	McGill	Montréal	Polytechnique	Sherbrooke	UQAC	UQAM
Sociology	Dossier scolaire		4								
Teaching of English/French as a Second Language	Dossier scolaire		4								
	Tests d'admission		✓			✓					
	Entrevue		✓								
	Lettre explicative		✓								
Therapeutic Recreation	Dossier scolaire		4								
Administration											
Administration/Commerce	Dossier scolaire	2	4	1		2			1		1
Comptabilité de management	Dossier scolaire										1
Sciences comptables	Dossier scolaire										
Gestion touristique	Dossier scolaire										1
	Entrevue										✓
Relations industrielles	Dossier scolaire						1				
Arts											
Art Education	Dossier scolaire		4								
Art History	Dossier scolaire		4								
Art dramatique ou Études théâtrales/Drama in Education ou Theatre	Présélection										1
	Dossier scolaire		✓				1				
	Entrevue/questionnaire		✓								✓
	Improvisation/audition		✓								✓
	Test de lecture										✓
	Lettre explicative		✓								
Arts plastiques/Studio Art	Dossier scolaire		✓				1				
	Porte-folio		✓								✓
Film Studies/Études cinématographiques	Dossier scolaire		✓				1				
	Entrevue		✓								
	Porte-folio		✓								
Dance	Dossier scolaire		✓								
	Audition		✓								
	Entrevue/questionnaire		✓								
Design de l'environnement	Test d'admission										✓
	Questionnaire										✓

Légende 1 Code ✓
2 Moyenne pondérée
3 Écart à la moyenne
4 Programme d'heures de [illegible]
Le 11 juin Pré[illegible]
[illegible]

CREPUQ

Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures aux programmes contingentés de baccalauréat évaluées sur la base du DEC 1990-1991

Programme	Critères de sélection	Bishop's	Concordia	HEC	Laval	McGill	Montréal	Polytechnique	Sherbrooke	UQAC	UQAM
Design graphique/Design	Présélection										√
Art	Dossier scolaire		√								√
	Entrevue et questionnaire										√
	Porte-folio		√								
	Lettre explicative		√								
Inter-Related Arts	Dossier scolaire		√								
	Lettre explicative		√								
Musicothérapie (option)	Présélection										√
	Dossier scolaire										√
	Test d'admission										√
	Entrevue										√
	Audition										√
Musique	Dossier scolaire		√								
	Test d'admission		√				√				
	Entrevue/audition		√			√	√				
Photography	Dossier scolaire		√								
	Entrevue		√								
	Porte-folio		√								
Women in the Fine Arts	Dossier scolaire		√								
Lettres											
English	Dossier scolaire		4								
Pratiques d'écriture/	Dossier scolaire		√				1				
Creative Writing	Porte-folio		√								
	Lettre explicative		√								
Traduction	Dossier scolaire		4				1				
	Test d'admission						√				

Légende : 1 [illegible]
2 [illegible]
3 [illegible]

Liste des membres du Conseil

Madame Christiane Querido
Présidente
Conseil des universités

Monsieur Paul Joseph Albert
Département de Biologie
Université Concordia

Madame Chantal Aurousseau
Étudiante au doctorat
Université du Québec à Montréal

Monsieur André Boutin
Président de la Société pour la
promotion de la science et de
la technologie

Madame Nicole Brodeur
Sous-ministre associée
Ministère des Communautés culturelles
et de l'Immigration du Québec

Monsieur Esteban Chornet
Directeur du LAML
Université de Sherbrooke

Monsieur Charles Abbott Conway
Doyen des admissions
Université McGill

Monsieur John Dinsmore
Président
Forum Entreprises-Universités

Madame Michèle Doiron
Directrice des Services professionnels
Hôpital Général Lasalle

Monsieur Raymond Duchesne
Directeur de l'Enseignement et
de la Recherche
Télé-Université

Monsieur Joseph Hubert
Directeur
Département de chimie
Université de Montréal

Madame Alexandra Kantardjieff
Ingénieure et vice-présidente
Teknika R & D

Monsieur Adrien Lacombe
Directeur de l'administration
et des finances
École des hautes études commerciales

Madame Micheline Pelletier
Doyenne des études de 1er cycle
Université de Montréal

Monsieur René Racine
Président de la Commission
de la recherche universitaire

Monsieur Louis Trotier
Professeur
Département de géographie
Université Laval

Monsieur André Fortier
Secrétaire

Liste des membres de la Commission du développement et de la recherche universitaires

André Fortier
Président
Commission du développement et
du financement universitaires

Monsieur Roger Basil Buckland
Vice-principal
Doyen
Faculté des sciences de l'agriculture
et de l'environnement
Université McGill

Monsieur Pierre De Celles
Directeur général
École nationale d'administration publique

Madame Danielle Grégoire Garcia
Directrice des services pédagogiques
Collège de Rosemont

Madame Thérèse Laferrière
Doyenne
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Madame Marie-Josée Leblond
Étudiante à la maîtrise
École Polytechnique

Monsieur Pierre-Yves Leduc
Doyen
Faculté des sciences
Université de Sherbrooke

Monsieur Simon L'Heureux
Vice-président conseil rattaché à la
première vice-présidence planification,
communication et vérification
Confédération des caisses populaires et
d'économie Desjardins du Québec

Monsieur Claude Montmarquette
Professeur titulaire
Département des sciences économiques
Université de Montréal

CONSEIL DES
UNIVERSITÉS

ERRATUM

Veuillez noter que les listes des ***Membres du Conseil des universités*** *et des* ***Membres de la Commission du développement et du financement universitaires*** *ci-jointes remplacent les deux listes qui apparaissent à la fin du document.*

MEMBRES DU CONSEIL DES UNIVERSITÉS

Madame Christiane Querido
Présidente
Conseil des universités

Monsieur Paul Joseph Albert
Département de Biologie
Université Concordia

Madame Chantal Aurousseau
Étudiante au doctorat
Université du Québec à Montréal

Monsieur André Boutin
Président de la Société pour la
promotion de la science et de
la technologie

Madame Nicole Brodeur
Sous-ministre associée
Ministère des Communautés culturelles
et de l'Immigration du Québec

Monsieur Esteban Chornet
Directeur du LAML
Université de Sherbrooke

Monsieur Charles Abbott Conway
Doyen des admissions
Université McGill

Monsieur John Dinsmore
Président
Forum Entreprises-Universités

Madame Michèle Doiron
Directrice des Services professionnels
Hôpital Général Lasalle

Monsieur Raymond Duchesne
Directeur de l'Enseignement et
de la Recherche
Télé-Université

Monsieur Joseph Hubert
Directeur
Département de chimie
Université de Montréal

Madame Alexandra Kantardjieff
Ingénieure et vice-présidente
Teknika R & D

Monsieur Adrien Lacombe
Directeur de l'administration
et des finances
École des hautes études commerciales

Madame Micheline Pelletier
Doyenne des études de 1er cycle
Université du Québec à Montréal

Monsieur René Racine
Président de la Commission
de la recherche universitaire

Monsieur Louis Trotier
Professeur
Département de géographie
Université Laval

Monsieur André Fortier
Secrétaire

MEMBRES DE LA COMMISSION DU DÉVELOPPEMENT ET DU FINANCEMENT UNIVERSITAIRES

André Fortier
Président
Commission du développement et
du financement universitaires

Monsieur Roger Basil Buckland
Vice-principal
Doyen
Faculté des sciences de l'agriculture
et de l'environnement
Université McGill

Monsieur Pierre De Celles
Directeur général
École nationale d'administration publique

Madame Danielle Grégoire Garcia
Directrice des services pédagogiques
Collège de Rosemont

Madame Thérèse Laferrière
Doyenne
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Madame Marie-Josée Leblond
Étudiante à la maîtrise
École Polytechnique

Monsieur Pierre-Yves Leduc
Doyen
Faculté des sciences
Université de Sherbrooke

Monsieur Simon L'Heureux
Vice-président conseil rattaché à la
première vice-présidence planification,
communication et vérification
Confédération des caisses populaires et
d'économie Desjardins du Québec

Monsieur Claude Montmarquette
Professeur titulaire
Département des sciences économiques
Université de Montréal